I libri del Fondo sociale europeo

LA RIFLESSIVITÀ NELLA FORMAZIONE: MODELLI E METODI

L'Isfol, Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, è stato istituito con D.P.R. n. 478 de 30 giugno 1973, e riconosciuto Ente di ricerca con Decreto legislativo n. 419 del 29 ottobre 1999; ha sede in Roma ed è sottoposto alla vigilanza del Ministero del lavoro e della previdenza sociale. L'Istituto opera in base al nuovo Statuto approvato con D.P.C.M. del 19 marzo 2003 ed al nuovo assetto organizzativo approvato con delibera del Consiglio di Amministrazione n. 12 del 6.10.2004. Svolge attività di studio, ricerca, sperimentazione, documentazione, informazione e valutazione nel campo della formazione, delle politiche sociali e del lavoro, al fine di contribuire alla crescita dell'occupazione, al miglioramento delle risorse umane, all'inclusione sociale ed allo sviluppo locale. Fornisce consulenza tecnico-scientifica al Ministero del lavoro e della previdenza sociale e ad altri Ministeri, alle Regioni, Province autonome e agli Enti locali, alle Istituzioni nazionali pubbliche e private. Svolge incarichi che gli vengono attribuiti dal Parlamento e fa parte del Sistema statistico nazionale. Svolge anche il ruolo di struttura di assistenza tecnica per le azioni di sistema del Fondo sociale europeo, è Agenzia Nazionale LLP - Programma settoriale Leonardo da Vinci, Centro Nazionale Europass, Struttura nazionale di supporto all'iniziativa comunitaria Equal.

La Collana
I libri del Fondo sociale europeo
raccoglie i risultati tecnico-scientifici conseguiti nell'ambito del Piano di attività ISFOL per la programmazione di FSE 2000-2006 "Progetti operativi: Azioni per l'attuazione del Programma Operativo Nazionale Ob. 3 Azioni di sistema" e del Programma Operativo Nazionale Ob. 1 "Assistenza tecnica e azioni di sistema".

La Collana
I libri del Fondo sociale europeo
è curata da *Isabella Pitoni* **responsabile Ufficio Comunicazione Istituzionale Isfol.**

I libri del Fondo sociale europeo

UNIONE EUROPEA
Fondo sociale europeo

ISFOL

LA RIFLESSIVITÀ NELLA FORMAZIONE: MODELLI E METODI

Il volume raccoglie i risultati di una ricerca realizzata dall'Area Risorse Strutturali e Umane dei Sistemi Formativi dell'ISFOL, coordinata da Claudia Montedoro, nell'ambito del Programma Operativo Nazionale "Azioni di Sistema" Ob. 3 Misura C1 Azione 4.

Il volume è a cura di:
Claudia Montedoro e Dunia Pepe.

Sono autori del volume:
Enzo Rullani (Premessa),
Claudia Montedoro
e *Francesca Serra* (Introduzione),
Aureliana Alberici (Capitolo 1),
Giuseppe Varchetta (Capitolo 2),
Leonardo Verdi Vighetti
e *Irene Bertucci* (Capitolo 3)
Dunia Pepe e *Rosa Fortunato* (Capitolo 4)
Domenico Parisi (Capitolo 5)
Massimo Bruscaglioni (Capitolo 6)
Michele Pellerey (Capitolo 7)
Domenico Lipari (Capitolo 8)
Massimo Tomassini (Capitolo 9).

L'armonizzazione finale del testo
e l'editing sono di *Francesca Serra.*

Coordinamento editoriale della collana
I libri del Fondo sociale europeo:
Aurelia Tirelli **e** *Piero Buccione.*
Collaborazione di *Paola Piras.*

INDICE

PREMESSA*

1. Un libro che insegna a riflettere sulla riflessività

Nel gran parlare che oggi si fa di capitale umano e di società della conoscenza, si sottolinea quasi sempre l'aspetto 'quantitativo' del problema: bisogna investire di più negli uomini e nella conoscenza di cui sono portatori. Investire di più: un'idea che è ben espressa dal concetto (quantitativo) di capitale umano. La gente deve studiare per un numero di anni maggiore dell'attuale, chi lavora deve investire una quota maggiore del suo tempo in formazione continua, le imprese non devono solo fare innovazioni a corto raggio, immediatamente utili, ma anche ricerca e sviluppo, dedicando tempo e denaro alla creazione di maggiori competenze. Maggiori, appunto. Come se la questione del passaggio alla società della conoscenza si potesse risolvere nel dato quantitativo di spendere 'di più' per la creazione di questa risorsa, diventata oggi più importante di altre per la competitività delle imprese e il livello di reddito della gente.

Questo libro dimostra, invece, che non basta spendere 'di più' in questo campo: bisogna spendere 'meglio', ossia in modo 'adeguato alle specificità che la conoscenza' ha come risorsa produttiva *sui generis*, diversa da tutte le altre[1]. La questione del capitale umano va dunque ridefinita in funzione del modo con cui la conoscenza lavora, producendo valore economico. E soprattutto del modo con cui lo fa 'oggi', a differenza di 'ieri', tenendo conto delle novità che sono state prodotte dalla recente evoluzione economica e sociale. D'altra parte, per capire come stanno le cose, al di là delle rappresentazioni di superficie, bisogna tenere presente che il ruolo produttivo della conoscenza è stato a lungo 'rimosso' dal-

---

* La Premessa è stata scritta da Enzo Rullani.

Enzo Rullani è Professore presso la *Venice International University*, di Venezia, dove studia le forme assunte dalla nuova economia della conoscenza nel capitalismo distrettuale e di piccola impresa, prevalente in Italia. Tra le sue pubblicazioni: *Economia della Conoscenza* (Carocci, 2004), *Il capitalismo personale* (con A. Bonomi, Einaudi, 2005), *La fabbrica dell'immateriale* (Carocci,2004), *Dove va il Nordest* (Marsilio,2006).

1 Rullani, E. (2004), *La fabbrica dell'immateriale. Produrre valore con la conoscenza*, Carocci, Roma.

l'attenzione della teoria e del dibattito pubblico, proprio mentre, invece, l'economia reale stringeva un rapporto sempre più stretto con i processi di scientificazione, di codificazione e di applicazione delle conoscenze.

Bisogna chiedersi come una cosa del genere sia potuta accadere, e come mai la scopriamo solo adesso, come se fosse una sconvolgente novità intervenuta negli ultimi anni. La verità - a lungo rimossa ma di cui dobbiamo almeno oggi essere consapevoli - è che sono ormai 'due secoli e mezzo' che la produzione e la produttività usano la conoscenza come risorsa critica. Dalla rivoluzione industriale in poi, infatti, è l'uso sempre più esteso e pervasivo della conoscenza come forza produttiva che ha permesso di dare continuità alla crescita quantitativa e di innescare il formidabile cambiamento nei redditi, nelle forme organizzative, nella qualità della vita, nel senso del lavoro e del consumo che abbiamo avuto fino ad ora. E che continuerà anche per gli anni a venire. 'L'economia della conoscenza è stata l'asse portante della modernità'.

Lo spirito della modernità, con la sua enfasi sull'autonomia del conoscere e sul galileiano principio dimostrativo, ha fatto della 'conoscenza astratta e riproducibile' il perno del sistema cognitivo, dando alla scienza, ossia alle conoscenze validate dal principio dimostrativo, un ruolo centrale nella società e nell'economia. È un processo che si è sviluppato gradualmente, ma che ha segnato profondamente tutte e due i secoli e mezzo che ci separano dalla rivoluzione industriale: 'l'astrazione scientifica' ha generato prima l'astrazione tecnologica, e poi quella applicativa (macchine, procedure, codici, norme di comportamento), finendo per imporre quella che Karl Marx chiamava 'astrazione reale' a tutto il sistema produttivo: il lavoro reale (differenziato, personale) è diventato tempo-lavoro (standard, impersonale); il capitale reale si è convertito in capitale-denaro; il territorio è stato trasformato in un contenitore astratto, misurabile in metri quadrati di spazi fisici, metri cubi di edificabilità e in chilometri di distanza da un punto all'altro della carta geografica.

Si è trattato di un processo ad un tempo potente, in termini di economie di scala (nel ri-uso delle conoscenze astratte) e distruttivo delle precedenti differenze, personalizzazioni, culture, tradizioni e di tutto quanto avesse delle unicità incompatibili con l'ingegneria astratta della produzione moderna. In questo modo la conoscenza è diventata rapidamente il cuore dell'economia moderna, sia nel senso che la crescita della produttività sociale deriva dal crescente uso di macchine e di standard, sia nel senso che essa ha finito per attrarre tutte le attività sociali nel suo 'imbuto astrattivo', pilotando investimenti, ruoli, cultura, forme di vita. La conoscenza riproducibile, applicata a macchine, codici tecnologici, procedure, calcolo, mercato e norme ha finito per dominare la scena del mondo reale.

Senza troppo darlo a vedere, la conoscenza ha rapidamente conquistato la guida del capitalismo reale, e, attraverso questo, la guida del processo di modernizza-

zione che è diventato un processo di dilatazione esponenziale della conoscenza astratta in tutti i campi del sapere e dell'agire. La conoscenza riproducibile ha, infatti, conseguenze di grande peso sulla produttività, perché comporta enormi economie di scala nel ri-uso della conoscenza, che avviene attraverso la sua propagazione nel tempo e nello spazio. In pratica, possiamo dire che la conoscenza, dopo i costi che sono necessari per produrla, diventa una risorsa a basso costo per tutti gli usi, e il suo costo si abbassa sistematicamente man mano che il tempo passa e che il circuito geografico o settoriale della propagazione si allarga.

La produttività generale del sistema produttivo moderno cresce perché usa una quota sempre più rilevante di conoscenza ottenuta (dagli utilizzatori) a costo zero, o comunque a costi molto più bassi del costo di produzione iniziale. È come avere una sorgente perenne di produttività, a beneficio di tutto lo spazio dei possibili usi, distribuiti nello spazio e nel tempo. Per questo, la specificità fondamentale dell'economia della conoscenza è data dal processo di 'propagazione della stessa', e dai fattori che la regolano. Un tema che rimane sconosciuto e perfino invisibile all'economia standard: invano, a due secoli e mezzo dall'avvio della modernità, si cercherebbero lumi sui manuali di economia attuali per capire i fattori che regolano questo processo chiave, responsabile del nostro buono o cattivo divenire. La teoria, salvo poche eccezioni[2], ha continuato a rappresentare e 'officiare' un sistema economico in cui la conoscenza non c'è, o ha un ruolo ornamentale, che - soprattutto - non deve disturbare il conducente. Come mai questa dimenticanza, a dir poco inquietante? Il fatto è che finora la conoscenza è stato il motore della modernità ma lo ha fatto rimanendo incorporata a contenitori che l'hanno nascosta alla vista e che hanno fatto da sua 'controfigura' nella rappresentazione corrente dei fenomeni.

Prima il contenitore è stato la 'Macchina della rivoluzione industriale', e dunque l'economia ha attribuito la produttività al capitale, al mercato che scambia il capitale e all'innovazione tecnologica che abbassa i coefficienti tecnici, senza occuparsi del vero motore retrostante a tutto ciò, ossia della conoscenza riproducibile generata dalla scienza e applicata da un'economia diventata rapidamente

2 Tra queste eccezioni si possono ricordare, per quanto riguarda il passato: l'analisi di Smith sui vantaggi delle divisione del lavoro, il discorso di Marx sul rapporto controverso scienza-capitalismo, l'idea di imprenditore e di innovazione con cui Schumpeter cerca di correggere la nozione meccanicistica di equilibrio che la *main stream* neoclassica ha elaborato e consegnato fino a noi, senza tenere in considerazione la natura cognitiva della produzione moderna. Di recente si sono avuti contributi correttivi importanti nel campo della teoria della scienza (Arrow), dell'informazione (Stiglitz), delle concezioni evoluzionistiche dell'impresa (Nelson e Winter) e così via, fino a formulazioni che cominciano a dare un posto centrale alla conoscenza nella produzione di valore economico (David, Foray, Cowen, Levinthal, Stehr ecc.). In realtà sono state le scienze manageriali che, già nei primi anni del fordismo, in modo più diretto hanno dato conto del rapporto sempre più stretto tra management di impresa e conoscenze utili alla gestione (Taylor, Ford, Sloan, Chandler, Simon e via di seguito). Per una ricostruzione di questo accidentato percorso ci sia consentito di rinviare a quanto esposto in Rullani, E. (2004), *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Carocci, Roma.

coerente con le caratteristiche astratte assunte dalla conoscenza. Poi, quando è arrivato il fordismo, le macchine sono state affiancate e un po' sostituite dal nuovo contenitore delle conoscenze impiegate nella produzione: l'organizzazione. Anzi la grande Organizzazione che mette in campo il management è una nuova forma di sapere adatta a controllare con metodi 'scientifici' la tecnologia, il mercato, la fabbricazione dei prodotti, i consumatori e il mercato.

Infine, quando il fordismo è andato in crisi, il compito di contenitore è passato ad altro: ai distretti industriali (da noi), alle *learning regions*, alle grandi imprese che organizzano le filiere della subfornitura ecc. Infine, l'ultimo passo. Se oggi ci occupiamo dell'economia della conoscenza come se fosse un nuovo tema (nonostante abbia due secoli e mezzo di storia alle spalle), è perché percepiamo che c'è un cambiamento in corso e che l'economia che sta oggi emergendo nella produzione a rete, globale e immateriale, è diversa da quella conosciuta sin qui. I vecchi contenitori fanno fatica non solo a rappresentarla, ma anche a contenerla, perché la propagazione che oggi è in movimento scavalca i confini della tecnica incorporata nella Macchina, del sapere prigioniero nei confini dell'Organizzazione, delle abilità sedimentate nei Distretti e nei Sistemi locali o nazionali.

Questo succede non solo perché Internet e il trasporto aereo hanno reso piccolo il mondo, ma anche perché le nuove idee vanno a cercare il loro valore in bacini di potenziale uso più vasti possibili, scavalcando tutti i confini. Se Cina, India, Russia e tutta la folla dei *neo-competitors* emergenti entra a far parte, in modo sconvolgente, della nostra modernità, non è per il costo del lavoro in sé; ma è perché la conoscenza una volta accumulata in pochi paesi e in poche imprese si propaga in cerchi sempre più larghi e fuori controllo, andando a cercare i luoghi più convenienti di uso. Le idee cessano di essere prigioniere dei prodotti, dei processi e dei luoghi che le hanno generate e vanno a cercare, nella grande rete globale e immateriale, gli usi che rendono di più, senza tanti riguardi per chi pretende o meglio pretendeva di controllare il gioco dall'alto, in forza delle posizioni acquisite. La propagazione attuale prende vigore dalla rottura dell'ordine precedente, quello che possiamo identificare con la Grande Piramide che, nel paradigma fordista, stratificava saperi, poteri, rischi in una scala rigida e immobile, dall'alto al basso, dal vertice oligarchico alla base massificata e informe, e soprattutto obbediente, fedele alle istruzioni ricevute, sia pure con qualche mugugno dissonante o qualche - temporaneo - episodio di aperta ribellione.

L'ordine della Grande Piramide canalizzava e disciplinava. La sua rottura rende permeabili molti confini e le conoscenze cominciano a dilagare all'esterno, attratte dalle molte opportunità che stanno nel mondo esterno alla piramide. Ma, come insegna Stuart Kaufmann il teorico della *propagating organization*[3], la pro-

3 Kaufmann, S. (2000), *Investigations*, Oxford University Press, Oxford, cap. 4.

pagazione lineare (che avviene in linea retta) è la più rapida ma è precaria, perché si arresta al primo ostacolo che trova. Per avere un processo 'durevole' di propagazione, che lasci traccia di sé in una parte dell'universo sfuggendo ai fenomeni entropici che ogni cosa che si espande incontra cammin facendo, è necessario che la propagazione diventi 'riflessiva', adattando il suo percorso al medium e al mondo che attraversa. Al contrario di un raggio di luce, la vita, ad esempio, è capace di propagazione riflessiva: quando incontra ostacoli o ambienti differenti da quello di origine non si arresta, ma esplora, genera varietà nuove, usa l'intelligenza evolutiva per trovare un cammino percorribile.

E, superato l'ostacolo, va avanti di nuovo, portandosi dietro la sua identità ma anche i cambiamenti prodotti dalla capacità riflessiva. Riflessività vuol dire circolarità della propagazione della conoscenza. Ossia capacità di modificare le premesse della propagazione in base agli esiti ottenuti nei diversi ambienti e problemi che la conoscenza attraversa.

Questo libro ci parla non solo del capitale umano e della società della conoscenza in modo generico ma anche della riflessività che caratterizza i percorsi di apprendimento e di formazione, ossia della speciale attitudine che ciascuno di noi deve avere di re-inventare i propri significati e percorsi senza, per questo, perdersi. È un libro che serve a scrollarsi di dosso le false sicurezze di una tradizione fordista che pensa ancora al controllo, come metodo per mettere ordine nelle conoscenze e nel mondo che esse pretendono di rappresentare, ingessandole in modelli, equazioni, significati decisi a tavolino da qualcuno e diffusi poi fino a diventare norma rispettata da tutti.

Il controllo è un sentimento sano, se vuole sottrarre la nostra mente e la nostra azione dal caos: ma diventa un istinto perverso se pretende di dettare la nostra ragione al mondo esterno e a noi stessi, che siamo certo animali molto più complessi di quanto possa il razionalismo deterministico ammettere. Quando il controllo cede, rivelandosi illusorio e spesso indesiderabile, entra in campo la propagazione riflessiva: che è un mezzo per conservare le proprie conoscenze e la propria identità mettendo in moto una continua re-invenzione delle stesse. E che consente, appunto, di cambiare rimanendo se stessi con la piccola grande conseguenza che l'onda della propagazione cognitiva può andare avanti anche se le sue forme differenziali e cangianti rendono difficile vedere l'ampiezza del fenomeno entro cui siamo immersi. La formazione ha oggi un obiettivo primario: liberarci dalle false sicurezze e dalle inibizioni reverenziali verso la Grande Piramide del sapere e del potere, che abbiamo ereditato dal passato. Tornando, nel grande mondo che scopriamo all'esterno, piccoli e deboli. Inadeguati e in pericolo, nell'ambiente che si preannuncia fuori controllo. Certo: ma vivi.

2. L’antefatto: ascesa e declino della Grande Piramide

C’era una volta la ‘Grande Piramide’ dell’organizzazione fordista. Un edificio del sapere e del potere fatto di tanti strati verticalmente disposti, che fissava una volta per tutte il tipo di rapporto intercorrente tra chi sta in ‘alto’ e chi sta in ‘basso’; tra chi sta al ‘centro’ della scena, prendendo decisioni di peso, e chi sta nelle ‘retrovie’ (o in ‘trincea’) dove invece non si decide: si esegue e basta. Senza criticare, ovviamente, ma spesso anche senza capire. Perché le decisioni si capiscono nel momento in cui si prendono, soppesando le alternative, e poi nel corso del periodo sperimentale in cui si applicano, guardando ai risultati. Si capiscono molto meno se ci si limita ad eseguirle, secondo prescrizione.

Alla Piramide la formazione piaceva. E molto. Paradossalmente, perché la natura esecutiva dei compiti richiedeva una formazione applicativa, finalizzata più all’addestramento o all’uso di questa o quella tecnica, che alla formazione di una visione complessiva del problema e delle sue possibilità di soluzione. Era per questo, almeno sulla carta, una formazione utile, o utilitaristica. Limitata a ciò che serve, e a ciò che deve essere fatto nel compito specifico da eseguire. Era, almeno, agli inizi così: fino a che il fordismo è rimasto in fabbrica, l’utilità immediata delle ore spese in formazione è rimasto un requisito importante. Entro la piramide esecutiva dei compiti gerarchicamente ordinati, la formazione diventava un’attività esecutiva anch’essa. Forse appena un po’ più riflessiva delle altre, dovendo eseguire l’addestramento degli operai e dei tecnici all’esecuzione. Possiamo dire che era una attività di ‘meta-esecuzione’: esecuzione di compiti formativi per impartire istruzioni esecutive ai formati.

Ma poi il fordismo è maturato ed è diventato un sistema di pensiero. Il palazzo uffici è diventato più grande e più importante della fabbrica. Così la Piramide ha avuto bisogno non solo di prassi operative efficienti, utili, ma anche dell’ideologia, per legittimare la concentrazione di sapere e potere a vertice e per assegnare a ciascun esecutore una ‘coscienza del suo ruolo’. La formazione ha avuto un’altra stagione e ben altri mezzi: solo che è diventata ‘meta-ideologia’: uso dell’ideologia formativa per produrre ideologie applicative. Così la formazione ha avuto il suo status organizzativo, i suoi miti e i suoi riti, necessari per costruire l’‘organizzazione consapevole’, attenta ai suoi uomini (le relazioni umane!) e socialmente responsabile verso tutti gli *stakeholders,* specialmente verso quelli dotati di potere di influenza effettivo.

La formazione è diventata parte della strategia, intesa come forma di coscienza di sé, come si conviene ad ogni sistema auto-referente che deve chiudere il cerchio del potere e del sapere con la consapevolezza della natura necessaria e virtuosa del suo ruolo. La formazione nelle grandi imprese cominciava ad avere un compito rilevante, anche se non esattamente in senso pratico-operativo. Intanto perché distribuiva ‘per li rami’ della Grande Piramide la verità ufficiale, in termini di imma-

gine e di intenzioni del vertice (il surrogato della comprensione che mancava). E poi perché, da questo nucleo portante, distribuiva capillarmente le istruzioni per l'uso a tutti i livelli dell'operatività, e la giustificazione (ideologica) delle stesse.

Era un mezzo preventivo di regolazione, insegnando la procedura 'giusta' da applicare nel *problem solving* (attenzione la procedura giusta non era quella che risolveva il problema, ma quella che codificava il problema secondo le prescrizioni ricevute, anche se queste rendevano irrisolvibile il problema stesso). Qualche problema c'era con le carriere, nel senso che un percorso formativo eccellente era un buon viatico per una carriera ugualmente eccellente: a patto che, chi veniva promosso, non credesse davvero tutto quello che gli aveva raccontato la formazione. Ma avesse accesso (e consapevolezza) del sapere e del potere reale, qualche volta diverso da quello esposto nei racconti formativi.

3. Dalla Piramide alla Rete: un altro mondo è possibile

Se oggi - 'come si fa in questo libro' - ci interroghiamo sulla natura riflessiva e critica della formazione, è perché la Grande Piramide ha perso la sua capacità di ordinare il mondo e il pensiero degli uomini, compresi formatori e formati. La cosa è cominciata con la crisi del fordismo, negli anni settanta, e da allora è andata avanti a passi da gigante. Quello che ha messo in disarmo la gerarchia delle piramidi costruite dentro l'economia di mercato e dentro lo Stato non è stata la disaffezione dei dipendenti (che pure c'è stata), non è stato Internet (che pure ha contato qualcosa), non è stato il nuovo consumatore capriccioso e volubile che ha messo in tilt le previsioni di mercato e dunque la programmazione dall'alto. Tutte queste cose, e anche altre (dalla crisi petrolifera al disordine delle monete) ci sono state. Ma ciascuna di esse non poteva avere un peso sufficiente a scalzare le fondamenta della Grande Piramide, che è fatta appunto per pesare più di tutto il resto e resistere, indifferente, alle intemperie esterne.

Quello che ha messo in crisi la gerarchia e la rigidità della Piramide è stata la crescita progressiva e cumulativa, nel tempo - della 'complessità' generata dallo sviluppo. Ossia l'esplosione della varietà, della variabilità e dell'indeterminazione che si accompagna ad una società che diventa affluente, che scopre nuovi territori di sviluppo, che esce dalla fabbrica materiale per entrare nel regno dell'immateriale, dove le strutture rigide evaporano, gli eventi emergono sorprendendo gli specialisti delle previsioni e i guru di turno, e dove tutto corre veloce, imprendibile, andando da un capo all'altro del mondo. Come poteva un sistema ingessato nelle sue gerarchie verticali, nei suoi piani pluriennali, nelle sue prescrizioni minute di tutto e su tutti, seguire l'evoluzione di una realtà che sfuggiva di mano, trasgredendo quotidianamente tutti questi canoni?

Non poteva, e non l'ha fatto. Da, allora, le Grandi Piramidi non sono scomparse ma sono diventate meno grandi e incombenti, intanto perché hanno perso molti

pezzi per strada, praticando terapie decostruttive e cure dimagranti che le hanno fatte divenire nei casi migliori - sistemi snelli (*lean*), aperti, flessibili. Quello che sembrava un 'miracolo' è stato compiuto in pochi anni applicando regole ferree di specializzazione sul *core* business, di ricorso all'*outsourcing* per il tanto che si sceglie di non fare in proprio e di *downsizing* per quanto riguarda i dipendenti, i costi fissi e i costi affondati, sinonimo di rigidità e di immobilismo. L'impresa estesa di oggi (*extended enterprise*) è in realtà un'impresa-rete: anche se conserva l'estetica della piramide di un tempo, è diventata abile a muoversi nella rete, assumendo forme fluide e accettando la complessità che emerge dall'esperienza, senza più pretendere di mettere tutto sotto controllo preventivo.

Paradossalmente, era un destino annunciato: perché il fordismo, proprio per effetto della sua potenza produttivistica, ha messo in moto cambiamenti di tale portata da 'consumare', poco a poco, le sue premesse. Ma, 'non essendo un sistema riflessivo', non se ne è accorto per tempo, e ha continuato a chiamare 'turbolenza', 'errore', 'contingenza' tutto quello che di nuovo e incomprensibile sorgeva all'orizzonte. Meno che meno, per la stessa ragione, ha potuto correre ai ripari correggendo il mal-funzionamento degli automatismi e delle tecnostrutture cui la Piramide fordista aveva delegato la soluzione dei problemi.

Così, siamo arrivati negli ultimi decenni del secolo scorso al *redde rationem.* La Grande Piramide è discretamente entrata in una zona d'ombra, da dove ogni tanto riemerge (quando qualche immemore commentatore la scopre come 'nuovo' modello da imitare) e ha lasciato posto a nuovi modelli. Il capitalismo giapponese (del *just in time* di filiera e della *lean production*) e il capitalismo italiano (dei distretti e dell'impresa diffusa) hanno avuto i loro dieci anni di gloria, che erano imprevisti e che sono stati - anche per loro - vissuti in modo irriflessivo. Il capitalismo americano si è rapidamente adeguato alla cultura della rete e della mobilità/velocità delle reazioni, sposando alla rete contrattuale dell'*extended enterprise* quella delle tecnologie ICT. Poi sono arrivati i paesi emergenti dell'Asia a mostrare che potevano anch'essi fare il 'miracolo' (le Tigri asiatiche), affiancati negli ultimi anni da grandi continenti (come la Russia, la Cina, l'India), un tempo sommersi, e ora affacciati con tutti gli onori della cronaca sul mercato globale.

Il mondo è molto cambiato rispetto al paradigma fordista, che era senza rivali mezzo secolo fa e che ancora oggi, in certi casi, campeggia nei manuali di management. Oggi, tuttavia stiamo raggiungendo una nuova consapevolezza della cosa (ed è merito della dimensione riflessiva che ormai caratterizza la nuova modernità dei nostri giorni): la complessità 'non è venuta fuori per caso', dal cappello del grande incantatore fordista. Essa deriva certo da una 'perdita di controllo' sul sistema complessivo, dovuta al fatto che la rivoluzione fordista ha cambiato il mondo, facendo molto di più di quanto le era consentito dai suoi (rudimentali anche se ficcanti) mezzi di controllo. Ma la perdita di controllo non è tutto

(se fosse così saremmo semplicemente al lavoro per inventare nuovi metodi e nuovi poteri con cui controllare la complessità eccedente).

Una parte rilevante della varietà, della variabilità e dell'indeterminazione che caratterizzano la condizione postfordista di oggi deriva dalla riscoperta della 'libertà soggettiva', che si è avuta nel momento in cui il mondo dei bisogni, ancorato alla necessità (prevedibile e standard) è diventato mondo dei desideri (da costruire con l'immaginazione e la personalizzazione).

4. La complessità si governa non col potere o con le prescrizioni, ma riflessivamente

L'economia postfordista non deve semplicemente 'ridurre' la complessità che eccede il potere dei mezzi di controllo, come si è pensato per diversi anni dopo l'avvio della transizione in corso. Ma deve fare una cosa diversa: 'mettere in valore', economicamente, 'la complessità che si espande esplorando lo spazio delle nuove possibilità'. Una cosa più difficile, certo, ma anche infinitamente più redditizia. Come può farlo? Mettendo in campo l'intelligenza delle persone (che immaginano nuove idee e metabolizzano la complessità emergente) e le risorse del 'lavorare in rete', o meglio dell'apprendimento distribuito in rete. La rete, con la sua orizzontalità e non-finitezza mette a disposizione una gamma molto grande di specialisti e di possibili sbocchi, per usare in modo conveniente le loro specializzazioni.

Chi lavora o apprende in rete non deve eseguire uno spartito pre-confezionato, ma deve essere capace di fare lui la musica in funzione del contesto e della sua capacità di immaginare, di convincere, di prendersi dei rischi. Il lavoro o l'apprendimento in rete parte dalla capacità di 'auto-organizzare' il contesto in cui il sapere e il potere di cui si dispone diventa utile, rispondendo in modo appropriato e duttile ai problemi. Non è più questione di *problem solving*, ma di *problem setting*. Le persone e le singole imprese della filiera non devono solo risolvere problemi dati (che qualcuno dall'alto passa loro in modo pre-determinato) ma devono decidere loro, preliminarmente, 'quale sia il problema', ossia in che modo estrarre valore da una situazione imprevedibile e fluida, ma che, proprio per questo, può essere plasmata, dandole la forma richiesta dalle proprie idee.

Così, passo per passo, la Grande Piramide è diventata una Grande Rete. Ossia una costruzione organizzativa orizzontale, dove il sapere e il potere restano 'fluidi', e dove gli uomini non sono inchiodati in posizioni precostituite, ma possono muoversi, sperimentare, mettere alla prova le loro idee e le loro soluzioni. Non per benevolenza del vertice, ma perché tocca a loro investire nella creazione dell'intelligenza necessaria ad affrontare i problemi e ad assumere una quota, più o meno grande, di rischio. Però, proprio perché investono e rischiano in proprio, hanno anche autonomia decisionale e possono confrontarsi direttamente con i problemi reali, senza la mediazione del vertice e dell'ufficialità: in questo modo

‘imparano’ e vanno avanti lungo percorsi plurali, zig-zaganti, che si inventano sul campo, mobilitando le proprie risorse di intelligenza e di convinzione. Non ci si muove più lungo i binari ‘sicuri’, ma convenzionali, più guidati dagli invisibili fili della programmazione anticipata e dell’alto: avendo i problemi sulle proprie spalle, senza poterli delegare ad altri, i lavoratori della conoscenza di oggi li affrontano usando le proprie risorse di rischio, potere e intelligenza. E scambiano con la rete - con le filiere che ricevono le loro prestazioni - il valore del loro lavoro.

Oggi troviamo relazioni a rete ovunque: nella tecnologia, nelle relazioni di mercato, nelle filiere fornitore-cliente, nel rapporto interattivo e magmatico tra produttori e consumatori, che viene sempre di più sottratto alla programmazione preventiva dell’offerta, e ‘diviene’ sul mercato in base agli stimoli e alle provocazioni di una fitta dialettica tra molti soggetti e molte idee, in competizione e/o in cooperazione tra loro. Il lavoro e l’apprendimento a rete sono naturalmente ‘riflessivi’: perché l’operatività deve riprodurre le premesse del rapporto da cui ha preso origine. Bisogna cioè fare in modo che gli esiti reagiscano sulle premesse dell’azione, assumendo consapevolezza della circolarità del sistema entro cui si lavora e si apprende.

Si tratta di un grande cambiamento, che, riportato ai massimi sistemi, ha preso la forma di una nuova idea di modernità: la modernità riflessiva[4]. Ossia una condizione in cui i grandi vantaggi della prima modernità (l’uso della scienza, della tecnologia, del calcolo, del mercato e delle norme universali) vengono mantenuti, per non perdere gli effetti moltiplicativi connessi alle conoscenze astratte, riproducibili, che hanno aumentato i livelli di ricchezza, portandoli oltre la soglia della pura necessità.

Ma, contemporaneamente, si dà luogo, entro gli automatismi e i sistemi creati dalla prima modernità, ad un processo riflessivo che corregge le premesse del loro funzionamento in funzione degli esiti. La modernità riflessiva riscopre il ruolo decisivo dei soggetti, per far funzionare in modo riflessivo i grandi sistemi della modernità, ma vuole che questi soggetti non siano tecnici o esecutori, ma capaci di intelligenza creativa, autonomia decisionale, assunzione dei rischi relativi alle decisioni prese.

5. E la formazione? Diventa un viaggio di esplorazione, da fare insieme

Il programma della modernità riflessiva ha implicazioni fondamentali per la formazione. Intanto perché la modernità rimette al centro gli uomini e la loro intelligenza creativa, autonoma, sottraendoli al ruolo di appendici delle macchine o

4 Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (1994), *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, Polity Press, Cambridge, trad. it. (1999), *Modernizzazione riflessiva*, Asterios, Trieste.

delle organizzazioni gerarchiche in cui erano prima confinati. Poi perché questi uomini non devono lavorare sulla base delle competenze personali o aziendali, ma devono essere in grado - metodologicamente, comunicativamente, fiduciariamente - di mobilitare il sapere che sta nella rete sociale, fatta di tanti altri uomini, antropologicamente e funzionalmente diversi l'uno dall'altro, ma costretti a cooperare tra loro dalla logica del lavorare a rete o dell'apprendere in rete.

In terzo luogo, perché il lavoratore neo-moderno che si colloca all'interno di una rete riflessiva, capace di criticare e rigenerare le sue premesse, non parte da un canovaccio precostituito di azioni da fare, ma si mette piuttosto 'in viaggio' per esplorare insieme ad altri un mondo di possibilità che deve essere immaginato, costruito, abitato e vissuto come reale, anche nella parte artificiale che dipende da virtualità non ancora realizzate, ma presenti e attive tra gli uomini che danno loro senso (e valore economico).

La formazione torna in campo per accompagnare gli uomini delle reti riflessive lungo questo viaggio. Per accompagnare, ma non per sostituirli durante il viaggio. Non conta se i formatori hanno percorso quella strada prima dei viaggiatori che si propongono di accompagnare: perché ogni viaggiatore il viaggio lo deve dare da sé, sperimentalmente, pericolosamente. Con le emozioni del caso, e anche con gli errori, le decisioni a rischio, l'assunzione di responsabilità verso gli altri che lo accompagnano.

6. La riflessività, messa a rete, cambia il modo di lavorare

La riflessività è il modo specifico con cui nella rete interpersonale e inter-imprenditoriale si organizzano le nuove idee e si conducono lungo i percorsi di realizzazione, intraprendendo viaggi che durano spesso anni, fatti insieme a persone di cui ci si fida e con cui si ragiona in sintonia. I viaggi non hanno mete precostituite, ma si avvalgono di un metodo, a sua volta messo a punto ogni volta riflessivamente. Si tratta di produrre valore e vantaggi competitivi, usando le risorse della rete per:

1 'comunicare a distanza' in uno spazio sempre più esteso e tendenzialmente 'globale';
2 'interagire' per intendersi sulle reciproche intenzioni e comportamenti;
3 'condividere' conoscenze, aspettative e rischi.

La rete consente di governare efficacemente l'interdipendenza attraverso appropriate tecnologie e attraverso la formazione di un tessuto affidabile di relazioni (regole, fiducia, garanzie ecc.), che consente di usare la comunicazione, l'interazione e la condivisione, facilitando la divisione del lavoro e lo sfruttamento delle complementarità. Il lavorare in rete non è un fatto tecnologico, anche se ha una base tecnologica. Tuttavia non riguarda i classici settori della *new economy* che per primi hanno usato intensivamente le risorse della comunicazione, interazio-

ne e condivisione a distanza. Informatica, telecomunicazioni e servizi veicolati da Internet (*e.commerce*, *telebanking*, pubblicità nei siti della rete ecc.) sono i settori maggiormente investiti dalla rivoluzione tecnologica delle ICT.

Ma, per effetto della diffusione tecnologica e della risposta riflessiva alla complessità, il modello del lavoro in rete è destinato ad investire ‘tutti i settori’, ‘tutti i paesi’ e ‘tutte le imprese’ piccole o grandi che siano. In altri termini, esso si propone come un paradigma generale, valido per tutti i settori o per la grande maggioranza di essi: il paradigma, appunto, destinato a caratterizzare l’economia *postfordista*. Di conseguenza, tutte le imprese e tutti i lavori, con gradazioni diverse, si trovano esposte alla rivoluzione innescata dal lavoro in rete, che usa la comunicazione, l’interazione e la condivisione nei diversi campi dell’economia. Man mano che cambia l’ambiente competitivo - di tutte le imprese - emerge il bisogno di nuovi punti di vista, di nuove professionalità.

La domanda delle nuove professionalità che occorre preparare per il prossimo futuro non si legge tanto sul mercato (attuale), quanto nei bisogni latenti, inespressi, di una trasformazione competitiva che cambia i problemi da affrontare e le sfide competitive a cui rispondere. La formazione ha bisogno di intercettare questa domanda in base a nuovi principi, che possono cambiare nettamente il mestiere del formatore e la stessa struttura dell’offerta di formazione. Prima di tutto, bisogna cominciare a parlare non più di formazione in quanto tale (come se un maestro che sa dovesse dar forma ad un allievo che non sa, e che dunque deve solo accettare passivamente di essere plasmato con tecniche adeguate), ma di ‘auto-apprendimento assistito’ (dal formatore). I percorsi di apprendimento sono ormai tanti e complessi che diventa difficile iscriverli in cataloghi formativi standard, disegnati a tavolino per i diversi ‘usi’. Il riemergere dei soggetti attivi nella formazione, e dunque la personalizzazione dei percorsi di apprendimento da predisporre, nasce non solo dalla maggiore complessità del mondo da esplorare ma da una condizione esistenziale nuova: i soggetti hanno oggi sulle spalle un rischio che ai tempi d’oro del fordismo non avevano.

Investire sulle proprie capacità (a scuola, nel lavoro, nei percorsi formativi) vuol dire assumere un rischio, che assorbe tempo, denaro e attenzione di chi lo fa. Proprio per questo, perché il rischio deve essere autogestito da chi se lo assume, la formazione diventa auto-apprendimento, slittando verso modelli, metodi, situazioni in cui l’elemento attivo del processo è il soggetto che apprende e dunque il percorso va ricalcato sulle sue differenze, idee e esigenze. Per organizzare questi percorsi bisogna ravvicinare formazione, lavoro e vita. L’apprendimento non può avvenire se questi tre mondi non fanno parte tutti e tre dell’esperienza esplorativa. Attenzione: anche la vita deve essere presente, perché essa giustifica e rende utili le eccedenze cognitive che le persone portano con sé e che, dal punto di vista del lavoro immediato, sarebbero scartate come sprechi, sape-

ri inutili. Invece queste eccedenze sono la risorsa chiave con cui le persone riescono a fronteggiare la complessità del divenire, utilizzando riserve di sapere che hanno conservato per il loro valore personale, non utilitaristico.

L'auto-apprendimento che incrocia formazione, lavoro e vita pone certamente grandi problemi alle aziende che devono rendere utile (e redditizio) l'investimento fatto in questo campo, ma pone un problema rilevante anche alle strutture di offerta formativa attuali. Se la formazione si personalizza troppo, infatti, diventa consulenza e dunque diventa costosa come la consulenza. Perché ci siano economie di scala e la formazione non costi troppo, rispetto ai ricavi conseguibili, bisogna che le strutture formative attuali imparino meglio a sfruttare l'intelligenza e le capacità di apprendimento delle persone con cui hanno a che fare, delegando loro gran parte del lavoro di esplorazione e giudizio sulle cose. E bisogna, che in parallelo, queste strutture si organizzino a rete, in modo da essere in grado di offrire un *global service* alle persone con cui hanno contatto diretto, decentrando a specialisti che stanno nella loro rete tutte le attività per cui non hanno in proprio competenze eccellenti.

In un circuito del genere, i nuovi professionisti e i nuovi cittadini possono sviluppare competenze 'intellettuali' (di visione del mondo e di comprensione dei problemi) invece che solo 'tecniche' (di *problem solving*, a problema dato), rendendo importante l'apertura mentale di cui dispongono. È questo il passaggio obbligato per passare dal sapere specializzato e sequenziale attuale ad una organizzazione del sapere di carattere modulare, con uno 'zoccolo' comune e molte specializzazioni da esso discendenti. Si tratta in altri termini di portare avanti non un sapere general-generico (la modernità resterà ancorata al sapere specializzato, perché questa è la fonte della produttività per le conoscenze riproducibili), ma un sistema di percorsi di 'specializzazione reversibile': usare una base umanistica e di linguaggi formali di tipo generale per innestarvi molte specializzazioni rapidamente acquisibili e rapidamente sostituibili con altre.

Lavorare in rete è un'esperienza che tutti noi crediamo di aver fatto, ma che resta ancora in gran parte da fare, fino a che non ci accingeremo a dare forma modulare al nostro sapere ed a organizzare circuiti di propagazione riflessiva efficaci. Come abbiamo detto si tratta di fare un investimento, assumere un rischio e partire insieme ad altri per un viaggio.

Questo libro può offrire al lettore la prima, invitante, tappa di un viaggio destinato a durare e ad essere re-inventato mille volte ancora.

INTRODUZIONE*

1. Le prospettive dell'Unione Europea per il *lifelong learning*

Il film di fantascienza *Blade Runner,* racconta Daniele Archibugi, già nel 1980 descriveva una società fondata su due principali avanzamenti tecnologici, due grappoli di innovazioni. "Il primo grappolo di innovazioni si riferiva alla manipolazione genetica. Bambole e pupazzi diventavano organi viventi di consumo quotidiano. Pitoni e civette potevano essere modificati fino a diventare innocui animali domestici. Di tutti questi nuovi prodotti, il più fantastico era l'anti-eroe della narrazione, il replicante, essere umano artificiale così simile al suo modello originale da temere la morte, desiderare di vivere più a lungo o addirittura conoscere l'amore… Un altro grappolo di innovazioni che appariva altrettanto immaginifico era quello rappresentato dalle tecnologie della comunicazione e dell'informazione. L'esistenza di un computer più piccolo di una valigetta ventiquattrore veniva considerato dagli spettatori non meno avveniristico del replicante, così come lo erano televisori che ingrandivano fotografie all'infinito e che potevano essere comandati a distanza dalla voce umana"[5].

Se oggi qualcuno vedesse *Blade Runner*, commenta Daniele Archibugi, rimarrebbe stupito dei replicanti, dei burattini viventi e degli occhi di ricambio. Ma non

---

* L'introduzione è stata scritta da Claudia Montedoro e Francesca Serra.

Claudia Montedoro è Dirigente di ricerca e responsabile dell' "Area Risorse Strutturali e Umane dei Sistemi Formativi" dell'Istituto Isfol. È Docente di "Programmazione e gestione dei servizi educativi e formativi" presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell' Università degli studi di Rovigo. Tra le sue pubblicazioni: *XFormare.it* (con F. Arleo, Isfol, 2007), *Apprendimento di competenze strategiche* (con altri, Franco Angeli, 2004).

Francesca Serra è assistente di ricerca presso l'Area Risorse Strutturali e Umane dei Sistemi Formativi Isfol. Tra le sue pubblicazioni: *La riflessività nella formazione: pratiche e strumenti* (con altri, Isfol, 2007).

Per l'elaborazione di questo saggio Claudia Montedoro ha scritto i paragrafi 1 e 2; Francesca Serra ha scritto i paragrafi 3, 4 e 5.

5 Archibugi, D. (2006), "Premessa" a M. Castells e P. Himanen, *Società dell'informazione e Welfare State,* Guerini, Milano.

troverebbe alcuna ragione di stupirsi di tutte le innovazioni appartenenti al grappolo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Il film illustra adeguatamente come le grandi innovazioni traggano origine dallo sviluppo simultaneo di alcune famiglie tecnologiche e come alcune di queste famiglie finiscano per prendere il sopravvento sulle altre determinando la direzione dello sviluppo ed il suo impatto sulla realtà storico-sociale. Le nostre case e i nostri uffici si sono realmente riempiti di computer, macchine fotografiche digitali e cellulari. Internet, non ancora presente nel film, è diventato molto più importante della televisione. D'altro canto, quanto sta accadendo oggi con le nuove tecnologie si era già visto nella storia del capitalismo. Le diverse fasi socio-economiche dello sviluppo, anche in quel caso, erano di volta in volta associate al motore a vapore, alle ferrovie, alle grandi scoperte nella chimica, all'elettricità, alla catena di montaggio.

Il volto attuale dell'Unione Europea, come società della conoscenza, e le politiche che essa dovrà adottare per affrontare il futuro appaiono legate a quattro grandi sfide socio-economiche tra loro fortemente interconnesse: la globalizzazione e l'emergere di paesi da poco industrializzati e fortemente competitivi; i problemi demografici legati all'invecchiamento della popolazione europea ed ai flussi migratori; i rapidi cambiamenti del mercato del lavoro; la rivoluzione legata al grande sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Il rallentamento degli obiettivi tracciati nel 2000, a Lisbona, rappresenta il punto di partenza di nuove riflessioni sulla cui base, a partire dal 2007, gli Stati membri della Comunità europea cercano di ridefinire un nuovo programma, basato sull'apprendimento lungo l'arco della vita, che prenderà il posto dei vecchi programmi di istruzione e formazione. Per quello che riguarda specificamente la qualificazione e la formazione delle persone, un aspetto particolarmente significativo, dei nuovi intenti comunitari, riguarda il superamento del nesso circolare e un po' meccanicistico fra formazione, occupazione e sviluppo, in favore di una visione basata sul ciclo di vita delle persone[6].

Quella che va stimolata è la creazione di circoli virtuosi di opportunità formative, ovvero una propensione diffusa da parte della popolazione, di ogni età e livello socioeconomico e culturale, a fruire delle più disparate attività di istruzione e formazione, allo scopo di innalzare il proprio grado di qualificazione e più generalmente la disponibilità ad affrontare le novità e ad adeguarsi ai cambiamenti. La formazione permanente nella sua accezione più estesa diventa una necessità e non più una propensione individuale; solo una diffusa spinta all'apprendimento può diffondere le innovazioni tecnologiche nella società europea e renderle un fattore di ricchezza condivisa anziché un possibile fattore di emarginazione sociale e professionale delle generazioni meno giovani e delle categorie a rischio di marginalità.

6 Isfol (2006), *Rapporto Isfol 2006*, Giunti, Firenze, pp. 26-27.

Di fronte ai problemi nodali dell'Unione Europea, tra i quali come si è detto appaiono prioritari l'invecchiamento della popolazione attiva e il basso tasso di natalità, la società europea cerca di agevolare l'incremento dell'occupazione, favorire il prolungamento della vita attiva e permettere a ciascuno di sfruttare al meglio le proprie capacità sul mercato del lavoro. Le politiche occupazionali devono quindi favorire la ricerca di un impiego, in diversi momenti dell'esistenza, e rimuovere gli ostacoli all'inserimento nella vita attiva. Per mettere in atto tutto ciò occorre che i cittadini acquisiscano le competenze necessarie per affrontare i cambiamenti, trovare nuovi sbocchi professionali e soddisfare le esigenze del mercato del lavoro. Le possibilità di ottenere risultati concreti possono evidentemente aumentare nella misura in cui si sceglie un approccio basato sul ciclo di vita, tale da facilitare più rapide transizioni da un impiego all'altro in tutto l'arco della carriera lavorativa[7].

Il nuovo processo di sviluppo delineato a livello europeo passa quindi soprattutto attraverso due azioni prioritarie: l'incremento della popolazione attiva mediante le politiche del lavoro e l'investimento nell'istruzione, nella ricerca e nell'innovazione. Questo ultimo elemento rappresenta un cambiamento radicale nell'ottica della strategia europea e, parallelamente, si configura come uno dei fondamenti su cui poggia il rilancio del disegno sviluppato a Lisbona. Inoltre, affinché l'occupazione sia di alto livello qualitativo, essa deve basarsi su un forte legame tra conoscenza ed innovazione e deve saper investire nei programmi di ricerca e sviluppo.

Le Conclusioni del Consiglio europeo, tenutosi il 23 e 24 marzo del 2006, invitano gli Stati membri a facilitare una rapida transizione da un'occupazione all'altra, lungo tutto l'arco della vita attiva, ed a consentire un aumento del numero totale di ore al lavoro nonché un miglioramento dell'efficienza degli investimenti in capitale umano. È anche all'interno di questi obiettivi generali che nasce il programma di apprendimento permanente, proposto dal Consiglio Europeo per il periodo 2007 - 2010, teso al raggiungimento di uno sviluppo economico sostenibile, di nuovi e migliori posti di lavoro e di una maggiore coesione sociale, garantendo nel contempo una valida tutela dell'ambiente per le generazioni future. L'obiettivo del programma è quello di promuovere all'interno della Comunità gli scambi, la cooperazione e la mobilità tra i sistemi di istruzione e formazione in modo che essi diventino un punto di riferimento di qualità a livello mondiale.

Il programma di apprendimento permanente persegue i propri obiettivi attraverso l'attuazione di diversi programmi specifici relativi allo sviluppo della cultura e della conoscenza in particolare tra i giovani, alla cooperazione politica ed all'innovazione nel settore dell'apprendimento *lifelong*; alla promozione dell'apprendi-

7 Ivi, pp. 23-24.

mento delle lingue; allo sviluppo di contenuti, servizi, soluzioni pedagogiche e prassi a carattere innovativo basati sulle TIC; ad una sempre maggiore partecipazione da parte di persone di tutte le età, comprese quelle con particolari esigenze e le categorie svantaggiate, ai progetti di formazione; al progressivo sviluppo di un sentimento di cittadinanza europea basato sulla comprensione, sul rispetto dei diritti dell'uomo e della democrazia, sulla promozione della tolleranza e del rispetto degli altri popoli e delle altre culture; alla realizzazione ed allo scambio delle buone prassi; al sostegno di istituzioni che trattano temi connessi all'integrazione europea, alla crescita dell'istruzione e della formazione. Il programma di apprendimento permanente è aperto alla partecipazione dei paesi EFTA membri del SEE, dei paesi candidati, dei Balcani occidentali e della Confederazione Svizzera. Ai fini dell'attuazione del programma di apprendimento permanente, la Commissione può anche scegliere di cooperare con paesi terzi e con le organizzazioni internazionali competenti, in particolare il Consiglio d'Europa, l'Ocse e l'Unesco[8].

Nel dare attuazione al programma di apprendimento permanente occorre garantire che esso contribuisca appieno alla promozione delle politiche orizzontali della Comunità, in particolare: favorendo la sensibilizzazione in merito all'importanza della diversità culturale e linguistica e della multiculturalità in Europa e in merito all'esigenza di combattere il razzismo, i pregiudizi e la xenofobia; tenendo conto dei discenti con bisogni speciali e contribuendo soprattutto a favorire la loro integrazione nei sistemi ordinari di istruzione e formazione; promuovendo la parità tra uomini e donne e contribuendo a combattere tutte le forme di discriminazione fondate sul sesso, sulla razza o sull'origine etnica, sulla religione o sulle convinzioni personali, sugli *handicap,* sull'età o sull'orientamento sessuale. Se è vero infatti che le grandi sfide del mondo contemporaneo riguardano la fame, la pace, il lavoro, l'inclusione/esclusione, la libertà, e l'equità diventa necessario lo sviluppo di modelli di istruzione e di formazione rivolti al potenziamento di capacità sociali e di relazione, di responsabilità, di crescita dei diritti di cittadinanza sostanziale[9].

La Commissione, in collaborazione con gli Stati membri, garantisce la coerenza e la complementarità del programma di apprendimento permanente con il programma Istruzione e formazione 2010 e con altre politiche, azioni e strumenti comunitari pertinenti, in particolare con quelli nel settore della cultura, dei media, della gioventù, della ricerca e dello sviluppo, dell'occupazione, del riconoscimento delle qualifiche, dell'impresa, dell'ambiente, delle TIC.

---

8 Decisione n. 2318/2003/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'Unione Europea.

9 Alberici, A. (2005), "Prefazione" a S. Cerrai e S. Beccastrini (2005), *Continuando a cambiare. Pratiche riflessive per generare e valorizzare le competenze nelle organizzazioni,* Arpat, Firenze, p. IV.

Un'ulteriore raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, espressa il 18 dicembre 2006, riguarda la definizione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Questa raccomandazione intende contribuire allo sviluppo di un'istruzione e di una formazione di qualità, orientate al futuro e specificamente concepite in funzione delle esigenze della società europea, coadiuvando e integrando le azioni degli Stati membri oltre ad assicurare che i loro sistemi di istruzione e formazione offrano, da un lato, a tutti i giovani i mezzi per sviluppare competenze chiave per l'apprendimento continuo, per la vita adulta e per la formazione al lavoro, dall'altro, agli adulti la possibilità di sviluppare e aggiornare le loro competenze chiave mediante un'offerta coerente e completa di possibilità di apprendimento permanente. Questa raccomandazione dovrebbe egualmente fornire un quadro comune europeo di riferimento sulle competenze chiave ai decisori politici, ai fornitori di istruzione e formazione, alle parti sociali e ai discenti stessi, al fine di facilitare le riforme nazionali e gli scambi di informazioni tra gli Stati membri e la Commissione nell'ambito del programma di lavoro 'Istruzione e formazione 2010', allo scopo di raggiungere i livelli di riferimento europei concordati. La raccomandazione per lo sviluppo delle competenze chiave dovrebbe infine sostenere altre politiche correlate, come ad esempio le politiche occupazionali e sociali o altre politiche che interessano la gioventù[10].

Nella prospettiva di questa raccomandazione europea, tutti gli individui hanno bisogno di acquisire le competenze chiave per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Tali competenze rappresentano una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Sono otto in particolare le competenze considerate come più significative:

1 comunicazione nella madrelingua;
2 comunicazione nelle lingue straniere;
3 competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
4 competenza digitale;
5 imparare a imparare;
6 competenze sociali e civiche;
7 spirito di iniziativa e imprenditorialità;
8 consapevolezza ed espressione culturale.

Tutte queste competenze secondo le raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006, sono da considerare egualmente importanti, poiché ciascuna di esse può aiutare a vivere in maniera costruttiva nella società della conoscenza. Molte competenze si sovrappongono e sono correlate tra loro: alcuni aspetti essenziali in uno specifico ambito favoriscono lo svilup-

10 Raccomandazione n. 2006/962/CE, del 18 dicembre 2006, emessa dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea relativamente alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

po delle competenze in un altro ambito. In tal senso la competenza nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo, dell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione rappresenta una pietra angolare per l'apprendimento, così come il fatto di imparare a imparare è utile per tutte le attività di apprendimento. Le competenze elencate sono infine fortemente correlate ad alcune dimensioni fondamentali della conoscenza e dell'azione umana: il pensiero critico, la creatività, l'iniziativa, la capacità di risolvere i problemi, la valutazione del rischio, l'assunzione di decisioni e la capacità di gestire in maniera costruttiva i sentimenti.

Dato che la globalizzazione pone continuamente l'Unione Europea di fronte a nuove sfide, ciascun cittadino dovrà disporre di un'ampia gamma di competenze chiave per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione. L'istruzione nel suo duplice ruolo - sociale ed economico - è un elemento determinante per assicurare che i cittadini europei acquisiscano le competenze necessarie per adattarsi con flessibilità a siffatti cambiamenti. Al fine di rispondere alle crescenti esigenze di qualificazione, di innalzamento dei livelli di istruzione e formazione, di crescita della mobilità e leggibilità delle competenze dei suoi cittadini, l'Unione Europea ha altresì avviato da diversi anni un processo di cooperazione tra i Paesi membri volto a realizzare profonde innovazioni dei sistemi di *lifelong learning*, centrati sulla valorizzazione delle competenze dei singoli e degli apprendimenti comunque acquisiti, favorendo l'integrazione di tutti i contesti in cui tali apprendimenti si generano[11].

Uno degli impegni progressivamente assunti su queste tematiche dai Ministri di 32 Paesi membri, dalle Parti Sociali e dalla Commissione si è concretizzato intorno alla priorità di sviluppare una struttura aperta e flessibile in grado di fornire un riferimento comune per facilitare il riconoscimento e la trasferibilità di titoli e qualifiche rilasciate sia dai sistemi VET che dai sistemi di istruzione secondari e superiori.

Nel marzo 2005 i Capi di governo hanno confermato l'obiettivo di pervenire ad un *Quadro Europeo delle Qualifiche* - EQF - rafforzando le precedenti raccomandazioni fatte dai Ministri per l'Istruzione e la Formazione. Nel settembre 2006 è stata approvata la proposta dell'EQF dalla Commissione ed è stato avviato il percorso verso una Raccomandazione formale del Consiglio al Parlamento[12]. Gli obiettivi dell'EQF tendono a facilitare la correlazione e la comunicazione tra i diversi sistemi educativi presenti nei Paesi europei. In particolare tali obiettivi intendono:

- aiutare i cittadini europei a orientarsi tra le complessità dei sistemi nazionali della formazione e dell'istruzione;

---

11 Ibidem.

12 Isfol (2006), *Rapporto Isfol 2006*, *op. cit.*, p. 33.

- permettere ai *policy maker* e alle istituzioni di comparare i propri sistemi di istruzione e formazione;
- facilitare la mobilità all'interno di un mercato del lavoro europeo più efficiente e dinamico;
- supportare gli sforzi per sviluppare certificazioni europee e internazionali a livello settoriale;
- facilitare il riconoscimento delle certificazioni dei paesi terzi e dei singoli Stati membri;
- stimolare l'avvio delle riforme che facilitino lo sviluppo di un quadro nazionale delle qualificazioni.

L'adesione al *framework* europeo è, per gli Stati membri, su base volontaria; per questo sono state previste iniziative di sensibilizzazione degli *stakeholder,* che operano nell'ambito dei sistemi di apprendimento in ciascun Paese, per favorirne l'adozione e lo sviluppo. La struttura dell'EQF è stata progettata con lo specifico intento di ottenere risultati rilevanti nel processo di sviluppo del *Lifelong Learning*. In tal senso il *Lifelong Learning* è visto come la possibilità per un individuo di leggere il proprio sistema di competenze, con l'obiettivo di tenerlo aggiornato e di svilupparlo al fine di mantenere alti i propri livelli di occupabilità e competitività sul mercato del lavoro. L'EQF costituisce dunque un sostegno utile ai cittadini europei, funzionale al loro coinvolgimento nei processi di apprendimento lungo tutto l'arco della vita ed alla loro partecipazione attiva alla società della conoscenza[13].

2. Crescita, migrazione e riconoscimento delle conoscenze

La revisione della strategia di Lisbona e gli orientamenti 2005-2008 per l'occupazione attribuiscono estremo rilievo alla necessità di offrire percorsi di apprendimento flessibili e di accrescere le opportunità di mobilità per studenti e lavoratori, migliorando la definizione e la trasparenza dei titoli, il loro riconoscimento e la validazione dell'apprendimento non formale e informale. Obiettivi questi che hanno tutti contribuito in eguale misura a rafforzare il fine di fare dell'Unione Europea, entro l'anno 2010, il leader mondiale nell'ambito dei sistemi di apprendimento[14]. Per la politica europea di competitività e di coesione sociale diviene dunque cruciale che i propri cittadini possano disporre di sistemi di opportunità per sviluppare le proprie conoscenze, abilità e competenze, usufruendo di spazi per l'apprendimento che superino i confini geografici e le barriere legate a difficoltà di comunicazione, di leggibilità, di scambio tra le diverse istituzioni e sistemi d'istruzione e formazione. Se da una parte, infatti, la ricchezza e la diversità dei sistemi dell'istruzione e della formazione sono considerati in Europa come un importante patrimonio per lo sviluppo dei paesi e per la rapidità di risposta ai

13 Di Francesco, G. (2006), "Le prospettive dell'European Qualification Framework - EQF", in *Professionalità*, anno XXVI, n. 94, pp. 18-19.

14 Ivi, pp. 19-20.

profondi e rapidi mutamenti tecnologici ed economici, dall'altra, proprio tali diversità rendono difficili i movimenti dei cittadini verso nuovi spazi di apprendimento e all'interno del mercato del lavoro europeo.

Da alcuni anni, la possibilità di facilitare la mobilità geografica e professionale dei cittadini europei, mediante la valorizzazione del loro patrimonio di conoscenze ed esperienze, è affidata al Portafoglio Europass. Il lancio del Portafoglio Europass, scrive Donatella Gobbi[15] avviene il 15 dicembre 2004 con una Decisione del Parlamento e del Consiglio dell'Unione Europea che intendono, tramite, l'istituzione di questa 'raccolta coordinata di documenti', realizzare 'la trasparenza delle qualifiche e delle competenze'. Tale trasparenza è vista evidentemente come uno strumento per rendere leggibili e interpretabili le esperienze delle persone al fine di mettere in grado 'terzi' (datori di lavoro, agenzie educative, ecc.), sia nel proprio Paese che all'estero, di comprendere di quali competenze esse dispongano e quali risorse possano utilizzare in situazioni di lavoro o di apprendimento.

Gli strumenti per la trasparenza contenuti nel portafoglio *Europass* sono:
- *Europass Curriculum Vitae* che riguarda l'insieme delle competenze personali, maturate in contesti formali e non formali, e consente di uniformare la presentazione dei titoli di studio, delle esperienze lavorative e delle competenze individuali.
- *Europass Passaporto delle Lingue*: strumento che accompagna l'individuo nel percorso di apprendimento delle lingue straniere lungo tutto l'arco della vita.
- *Europass-Mobilità:* documento che conferisce trasparenza e visibilità ai periodi di apprendimento all'estero in contesti formali e non formali.
- *Europass Supplemento al Certificato*: certificazione integrativa che accompagna l'attestato di qualifica professionale e fornisce informazioni riguardo il contenuto del percorso formativo, il livello della qualifica e le competenze acquisite.
- *Europass Supplemento al Diploma*: certificazione integrativa del titolo ufficiale conseguito al termine di un corso di studi di tipo accademico contenente una descrizione della natura, del livello e del contenuto degli studi superiori intrapresi e completati con successo.

Gli strumenti di Europass sono utilizzabili indipendentemente l'uno dall'altro. Alcuni di questi strumenti, come il *Curriculum Vitae* e il Passaporto delle Lingue, sono personali e puramente descrittivi. Altri documenti come il Supplemento al Diploma, il Supplemento al Certificato e l'Europass Mobilità, vengono rilasciati da organismi che accreditano la formazione quindi, pur non essendo veri e propri strumenti di certificazione, hanno comunque un carattere di ufficialità[16].

---

15 Gobbi, D. (2006), "Il Centro Nazionale Europass: riflessioni sui primi 20 mesi di attività e prospettive per il futuro", in *Osservatorio Isfol*, n. 5, pp. 161-173.

16 Ivi, p. 162.

La mobilità delle persone, studenti e lavoratori, costituisce uno dei fattori principali su cui investire per fare dell'Unione Europea "la società della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo". La conoscenza trae linfa vitale dagli scambi e dal confronto reciproco; è importante quindi investire risorse affinché i giovani siano disposti a spostarsi in tutta Europa, ad imparare le lingue degli altri Paesi ed a conoscere i propri vicini. Essere mobili significa anche cooperare e condividere le conoscenze e, in definitiva, promuovere un modello di sviluppo basato sulla collaborazione piuttosto che sulla competizione, sulla tolleranza reciproca piuttosto che sulla diffidenza[17].

Nelle intenzioni delle istituzioni comunitarie i dispositivi europei per la trasparenza, dal Portafoglio Europass al nuovo sistema EQF, dovrebbero favorire la mobilità facilitando la mutua leggibilità dei percorsi di apprendimento e delle competenze acquisite. Il sistema della mobilità è basato infatti sulla fiducia tra i Paesi membri visto che ciascun Paese è tenuto a riconoscere il diploma, la qualifica, i titoli acquisiti nello Stato di provenienza. Trasparenza e mobilità sono dunque fortemente intrecciate: la mobilità dei lavoratori e degli studenti si inquadra nel diritto alla libera circolazione che rappresenta a sua volta una delle libertà fondamentali dei cittadini europei, uno degli strumenti essenziali connessi all'aumento potenziale delle competenze dei lavoratori e un incremento delle capacità delle persone di adattarsi ai cambiamenti dell'economia e del mercato del lavoro[18].

Nel terzo rapporto della Commissione, redatto nel maggio 2006, vengono indicati i progressi realizzati dai Paesi dell'Unione per il conseguimento degli obiettivi e dei *benchmark* fissati nella strategia di Lisbona sul *Lifelong Learning*. In linea generale, in questo rapporto si sottolinea come, da una parte, l'investimento pubblico nell'istruzione e nella formazione in termini percentuali rispetto al Prodotto Interno Lordo sia cresciuto dall'approvazione della strategia di Lisbona mentre, d'altra parte, non sempre tali sforzi finanziari abbiano reso tangibile e permanente lo sviluppo della qualità dei sistemi di istruzione e di formazione. La qualità dei sistemi è vista come incremento dei livelli di qualificazione dei giovani, sviluppo dei contenuti della formazione, con particolare riferimento alle competenze chiave, maggiore e mirata partecipazione degli adulti all'apprendimento lungo tutto il corso della vita, maggiore integrazione e scambio tra sotto-sistemi nazionali - sistemi educativi e formativi, ricerca, lavoro - e tra sistemi di diversi Paesi, maggiore continuità con i fabbisogni dei cittadini, dei territori e del sistema produttivo[19].

---

17 Giovannini, F. (2005), "Le politiche europee per la trasparenza e la mobilità", in G. Di Francesco (a cura di), *Europass Curriculum Vitae: manuale d'uso*, Isfol, Roma.

18 Ivi, p. 12-13.

19 Isfol (2006), *Rapporto Isfol 2006*, *op. cit.*, p. 34.

Per ciò che riguarda il nesso formazione/occupazione/sviluppo, in relazione al ciclo di vita delle persone, in Italia è stato redatto un Piano per l'Innovazione, la Crescita e l'Occupazione - PICO - con l'intento di introdurre delle precise scelte, in grado di far avanzare la frontiera della conoscenza e della tecnologia, su quanto è stato fatto finora in attuazione della strategia di Lisbona[20]. A seguito delle consultazioni effettuate e dei lavori svolti, le 24 linee guida indicate dal Consiglio europeo sono state raggruppate in cinque categorie operative, assunte come obiettivi prioritari del Piano, in un quadro di stabilità monetaria e fiscale:

- l'ampliamento dell'area di libera scelta dei cittadini e delle imprese;
- l'incentivazione della ricerca scientifica e dell'innovazione tecnologica;
- il rafforzamento dell'istruzione e della formazione del capitale umano;
- l'adeguamento delle infrastrutture materiali e immateriali;
- la tutela ambientale.

Dall'analisi dei programmi nazionali di riforma, la Commissione ha desunto la necessità di promuovere azioni coordinate tra gli Stati membri sia a livello europeo che nazionale.
A fronte di ciò, essa ha identificato quattro azioni prioritarie:

- investire nell'istruzione, nella ricerca e nell'innovazione;
- eliminare gli ostacoli per le PMI;
- incrementare la popolazione attiva mediante politiche del lavoro;
- garantire un approvvigionamento energico, sicuro e sostenibile.

La ricollocazione del nostro sistema produttivo verso un'economia basata su prodotti e servizi ad alto valore aggiunto e ad alto investimento di capitale determina la necessità di un progressivo e profondo ripensamento delle politiche occupazionali, sociali, della formazione e dell'orientamento. Occorre essere in grado di analizzare i fenomeni e di prefigurarli, anticipando l'elaborazione scientifica e culturale delle strategie necessarie ad accompagnare i processi di riorganizzazione del nostro sistema produttivo che dovrà con sempre maggior forza basarsi sulla diffusione e sulla produzione della conoscenza e sullo sviluppo del capitale umano. Occorre altresì considerare la riforma dei sistemi di *welfare* tesa ad affermare la priorità dei temi relativi alle politiche attive del lavoro, dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, del sostegno proattivo all'inserimento sociale e professionale nella realizzazione di un *workfare* sempre più incentrato sulla crescita delle opportunità e sul rafforzamento delle capacità - e quindi sull'istruzione, sulla formazione e sull'orientamento.

La rilevanza assunta dal tema della formazione si pone dunque all'interno di un orizzonte strategico di più vasto respiro, rappresentato da più incisive politiche industriali e dei servizi e da una nuova concezione del *welfare* - *welfare to work*

20 Ivi, p. 22.

- capace di valorizzare il lavoro come criterio di cittadinanza e presupposto per una piena partecipazione attiva alla vita sociale e politica. Da questi presupposti nascono anche politiche dell'occupazione e del lavoro più articolate e complesse in materia di mobilità, orientamento, sostegno all'entrata nel mercato del lavoro e ricollocazione dei lavoratori disoccupati; da qui deriva anche la consapevolezza della di misure di politica adeguate per la famiglia, le pari opportunità, il contrasto ad ogni discriminazione, la necessità di sviluppare le *capabilities* dei lavoratori e di promuoverne l'*empowerment*.

La strategia di Lisbona 2000 ha posto in rilievo il contributo fondamentale che la crescita dei livelli di formazione può dare alla costruzione dell'economia europea, rendendola più dinamica e competitiva, in grado di realizzare, da un lato, una costante crescita economica con nuovi e migliori posti di lavoro e, dall'altro lato, di assicurare una maggiore coesione sociale. Una società che voglia crescere oggi deve essere soprattutto in grado di investire nella conoscenza. Significativo, scrivono M. Castells e P. Himanen[21] è il caso della Finlandia che negli ultimi anni è stata capace di entrare nel salotto buono del capitalismo mondiale pur mantenendo, a differenza di altri paesi, un sistema di protezione sociale tra i più progrediti al mondo. Competitività, dinamica dell'innovazione e del sistema di produzione, da un lato, *welfare state*, sostenibilità sociale e qualità della vita dall'altro: nessuno di questi termini ha escluso l'altro nel progresso della Finlandia, un paese povero ed a base agricola fino alla metà del secolo scorso che, grazie al suo particolare modo di innovare, sono oggi riconosciuti ai vertici della competitività internazionale così come ai vertici della sostenibilità sociale dimostrando come il *welfare* non rappresenti necessariamente un ostacolo per la competitività ma ne costituisca uno dei suoi principali fattori propulsivi.

La Finlandia rappresenta oggi uno dei paesi tecnologicamente più sviluppati ed è opportuno riflettere sulle ragioni del suo sviluppo. Il fondamento del sistema di innovazione finlandese è costituito dalla ricerca e dall'istruzione universitaria. È significativo osservare che l'istruzione finlandese presenta un forte orientamento tecnologico: il 27% degli studenti è inquadrato in corsi di scienze, matematica e ingegneria, il doppio rispetto agli altri paesi con i quali è possibile confrontare la Finlandia[22]. Il principale attore della politica per la ricerca e lo sviluppo di questo paese è il Consiglio della Politica Scientifica e Tecnologica del Governo. Il Consiglio esercita una notevole influenza sulla promozione delle basi umane e finanziarie della ricerca in campo tecnologico, sull'esigenza di aumentare l'investimento nazionale in ricerca e sviluppo e di costituire un contesto normativo capace di incoraggiare una cultura aperta all'innovazione. Il modello di lavoro del

21 Castells, M. e Himanen, P. (2006), *Società dell'informazione e Welfare State*, *op. cit.*, p. 21.

22 Ivi, p. 66.

Consiglio della Politica Scientifica e tecnologica è del tutto eccezionale. Non si tratta della tipica commissione che si limita a discutere qualche questione chiave, ma di un organismo che include 8 ministri chiave - tra gli altri i ministri dell'istruzione, del commercio, e dell'industria, 10 dei più rappresentativi esponenti delle università finlandesi, dell'industria e delle organizzazioni"[23].

All'interno di una generale prospettiva, scrive Paolo Botta[24], nei diversi paesi dell'Unione Europea si afferma "l'esigenza di passare dalle tradizionali logiche di *government* ad una rinnovata logica di *governance:* vale a dire da una metodologia di governo, il *government*, fondata sull'accentramento e sulla dimensione verticistica di tipo *top/down*, tipica dei sistemi istituzionali coerenti con modelli di produzione fordisti, ad un approccio fondato sul decentramento e sulla partecipazione dal basso di tutte le comunità locali ai processi di implementazione in un'ottica *bottom/up*, che viene appunto definita *governance*, tipica dei sistemi istituzionali coerenti con modelli di sviluppo post-fordisti". Il modello della *governance* risponde adeguatamente alle esigenze della 'società della conoscenza' ed ai suoi processi caratteristici di consolidamento e circolazione delle conoscenze. Questo modello appare altresì adeguato per affrontare le sfide della globalizzazione, della competitività e delle esigenze di innovazione che potrebbero garantire, da un lato, la conquista da parte dell'economia europea di uno spazio sui mercati internazionali, d'altro lato, lo sviluppo delle diverse realtà territoriali e sociali[25].

L'interscambio tra sistemi e soggetti sociali è indispensabile per la valorizzazione delle risorse presenti nei diversi contesti fisici o sociali, poiché permette l'individuazione dei fabbisogni e delle competenze necessarie per fare innovazione in un determinato periodo e in relazione a particolari esigenze di sviluppo. Questo processo implica che le azioni siano realizzate secondo logiche di integrazione e di partenariato indispensabili per la realizzazione di più alti livelli di coesione sociale, economica e territoriale. Sono due infatti le condizioni che rendono possibile l'attuazione della governance[26]:

1. l'esistenza di un *dialogo civile e sociale* che ponga le basi per uno scambio culturale rivolto all'integrazione tra mondi diversi portatori di differenti, ancorché preziose, culture organizzative;
2. lo sviluppo collegato di un'etica della *responsabilità* che renda protagonisti i diversi attori che operano nelle diverse realtà territoriali e sociali.

---

23 Ivi, p. 21.

24 Botta, P. (2007), "Governance, formazione, risorse umane", in P. Botta e C. Montedoro (a cura di) *Istruzione e formazione professionale: verso la costruzione di nuovi scenari e nuove competenze per gli operatori del sistema*, Temi e strumenti, Isfol, Roma, pp. 11-12.

25 Ivi, p. 12.

26 Ivi, p. 13.

Nel 2001 la Commissione ha redatto un Libro Bianco sulla *governance* e ne ha definito i cinque principi essenziali: apertura, partecipazione, responsabilità, efficacia, coerenza. Nei diversi documenti dell'Unione Europea, dedicati a questo argomento, si afferma tra l'altro l'importanza di dare la priorità al miglioramento della *governance* attraverso partenariati incentrati sull'apprendimento, soprattutto a livello regionale e locale, come mezzo per condividere le responsabilità ed i costi tra i soggetti interessati: istituzioni, autorità pubbliche, parti sociali, imprese, associazioni, ecc. Tali partenariati dovrebbero coinvolgere insegnanti e formatori, essi dovrebbero egualmente favorire un maggiore coinvolgimento dei datori di lavoro al fine di rafforzare la valenza pratica dell'offerta in materia di apprendimento continuo[27]. All'interno di questa prospettiva, la *governance* appare importante anche per la realizzazione del *lifelong learning* e della formazione continua, perché offre le risorse inter-settoriali necessarie per la gestione delle diverse *transizioni* che caratterizzeranno sempre di più la vita lavorativa a differenza di quanto accadeva nel mondo fordista in cui in genere esisteva una sola transizione dalla scuola al lavoro.

3. Formazione, lavoro e competenze

L'aumento dell'occupazione e la diffusione della formazione nei suoi diversi canali - formale, non formale ed informale - rappresentano le grandi sfide del futuro. Nella *knowledge society* due aspetti appaiono fondamentali per lo sviluppo delle conoscenze e della società nel suo insieme: l'innovazione continua dei prodotti e dei servizi, l'ampliamento dei saperi e delle competenze. Sono questi due aspetti che, più di altri, segnano la distanza ed il rovesciamento di prospettiva rispetto alla società industriale. L'apprendimento e lo sviluppo delle conoscenze non sono più limitati a pochi individui, al periodo di assunzione, o ad una attività formale di aula, ma diventano attività intrinseche ai ruoli ed alla vita dell'organizzazione stessa.

"Le competenze dell'era della 'specializzazione flessibile', scrive Raoul Nacamulli[28], sono costruite attraverso processi di formazione allargata. Questa immagine contiene, per un verso, una sorta di *back to future* poiché in tale costrutto convergono le modalità di formazione *learning by doing* ad alta intensità sociale sul luogo di lavoro proprie dell'artigianato insieme a componenti di formazione codificata tipiche della produzione di massa. Si deve sottolineare, tuttavia, come la formazione allargata comprenda, anche, ulteriori aspetti collegati da un lato allo sforzo di presidiare attraverso la formazione fenomeni nuovi e dall'altro all'esigenza d'integrare in un'ottica sistemica i diversi processi formativi, spesso attivati da una pluralità d'istituzioni, in modo da realizzare le opportune sinergie".

27 Ivi, pp. 18-27.

28 Nacamulli, R. (2006), "La formazione alle competenze" in M. Tomassini (a cura di) *Organizzazione, apprendimento, competenze,* I libri del Fondo Sociale Europeo, Isfol, Roma, p. 156.

Nella specializzazione flessibile vengono richieste competenze specialistiche di accuratezza operativa e di orientamento al risultato tecnico insieme a competenze di flessibilità o trasversali come la consapevolezza del contesto organizzativo di riferimento, la capacità di adattare il proprio modo di agire in relazione alla situazione contingente e la capacità di costruire, di sviluppare e di mantenere nel tempo delle relazioni sociali. Per lo sviluppo e la valorizzazione delle competenze, in un contesto di specializzazione flessibile, entrano in gioco una pluralità di attori - gli enti pubblici, le aziende e le persone, intese come imprenditrici di se stesse - e vengono mobilitati un ampio ventaglio di contenuti e di metodi di formazione. Questo in modo da comporre dei percorsi educativi capaci di riconoscere l'elevata interdipendenza fra conoscenze tecnico-specialistiche ed esperienze relazionali - trasversali. In tal senso ed in ultima analisi, osserva Nacamulli[29], nella dizione di 'formazione allargata' convergono definizioni di formazione molto diverse fra loro quali:

- formazione generica vs. formazione specifica;
- formazione esplicita vs. formazione implicita;
- formazione istituzionale vs. formazione come meccanismo operativo.

Nelle grandi sfide del mondo contemporaneo, i sistemi dell'istruzione e della formazione giocano un ruolo prioritario. La diffusione e l'impatto sempre più vasto delle tecnologie dell'informazione, la liberalizzazione accelerata degli scambi, l'invecchiamento della popolazione, la diversità culturale ed etnica crescente e il cambiamento del sistema di produzione si uniscono per creare nuove possibilità in un ambito in cui le conoscenze e le competenze sembrano giocare un ruolo sempre più importante[30].

In questo contesto si rendono necessari percorsi formativi che cambiano e si modificano facilmente, seguendo - o se possibile anticipando - i *trend* di evoluzione della tecnologia, e che sappiano formare le risorse umane, a partire dai giovani, integrando ampia visione, competenza multidisciplinare, capacità di interpretazione e specializzazione tecnica. In questo percorso è fondamentale avvicinare sapere e saper fare, conoscenza e lavoro, università e azienda, attraverso collaborazioni stabili che consentano, da un lato, di trasferire gli *output* tecnologici dal mondo del lavoro ai percorsi formativi, dall'altro di trasferire alle aziende i risultati delle diverse attività di ricerche e studio[31]. È necessario infine, scrive Tripi, adeguare le norme che regolano il mercato del lavoro alla nuova struttura economica dei paesi

29 Ivi, p. 157.

30 Aleandri, G. (2003), *I sistemi formativi nella prospettiva dell'economia globale. Per una pedagogia del lifelong learning*, Armando, Roma, pp. 194-195.

31 Tripi, A. (2007), "La sfida delle competenze ICT per l'Europa 2010. Esperienze a confronto", *Conferenza della Confindustria*, Roma, 23 Marzo.

avanzati. L'affermarsi della 'società della conoscenza', basata sull'economia dei servizi, ha modificato profondamente la struttura dell'occupazione. È in atto un fenomeno strutturale che deve essere accompagnato da adeguate politiche di supporto, come la formazione continua, in modo da favorire il passaggio dalla vecchia concezione del 'posto fisso' a quella della '*flexicurity*' e l'emergere, sempre più rilevante nei prossimi anni, di nuove figure professionali legate alle ICT[32].

Gli analisti stimano che il duplice effetto di convergenza tra mondo informatico, telecomunicazioni e *media* da un lato, e pervasività delle tecnologie in tutti i settori dell'economia e della società dall'altro, sarà sempre più forte. L'evoluzione dei modelli di *business* modificherà profondamente anche le professionalità richieste, sempre più orientate alla multidisciplinarietà, alla tecnologia, ma anche alle competenze di processo. Tutto ciò comporta: la necessità di *skills* adeguati; un approccio nuovo alla qualità delle risorse piuttosto che alla loro quantità; interventi mirati sulla formazione continua nel pubblico e nel privato; la capacità di individuare le molteplici e continue evoluzioni del mercato, sapendo cogliere le esigenze di competenze e figure professionali sempre nuove. Appare vitale, per le aziende, mettere in essere una capacità di *management* di lungo respiro che guardi al mercato di domani, attraverso una opportuna politica di investimenti e delle risorse umane. La gestione delle risorse presuppone, innanzitutto, la capacità di aggiornare le competenze e le professionalità rispetto alle esigenze del mercato, sviluppando figure complesse con forti competenze sull'organizzazione e sui processi aziendali. E presuppone anche l'attribuzione di un ruolo fondamentale e strategico alla formazione continua, che deve affiancare le risorse lungo tutta la carriera professionale e non deve essere più vista solo come un costo da ampliare o ridurre ciclicamente: un *asset* strategico per l'azienda, nei servizi e nel manifatturiero, che sempre più dovrà integrare le risorse 'materiali' con quelle 'intangibili'[33].

È indubbio che lo sviluppo della società dell'informazione sta determinando un processo di profondo cambiamento del nostro modo di vivere e di lavorare, del nostro linguaggio e dell'organizzazione della macchina burocratica dello Stato, in quanto l'innovazione, nel consentire l'utilizzo delle moderne tecnologie dell'informatica e delle telecomunicazioni, mette in crisi la gerarchia dei saperi e dei modelli organizzativi vigenti.

La digitalizzazione dei flussi informativi, scrive Crescimanno[34], è certamente uno dei fattori principali dell'evoluzione avvenuta in questi ultimi anni. Egual-

32 Ibidem.

33 Ibidem.

34 Crescimanno, S. (2006), "Impatto dell'Information communication technology nella P.A.", in *For*, anno XIX, n. 66, pp. 35-36.

mente importanti sono i processi della globalizzazione, relativi alla rapida diffusione dei processi economici e sociali su scala planetaria. La globalizzazione e la rivoluzione digitale rappresentano delle sfide di dimensioni inedite. In particolare, la sfida della globalizzazione e della rivoluzione digitale porta ogni paese sul terreno di una competizione dove sono decisivi la qualità della sua struttura produttiva, del suo sistema culturale formativo, ma anche e soprattutto, la qualità e l'efficienza della pubblica amministrazione, delle sue capacità di regolazione dei servizi e delle prestazioni pubbliche. Tutti, prima o poi, dovranno confrontarsi con Internet per non essere travolti dal *digital divide*, il divario digitale che accentua la frattura tra i Paesi più sviluppati e quelli meno e, all'interno dei paesi sviluppati, tra coloro che si trovano nelle condizioni di potere e sapere usare le nuove tecnologie e coloro che non lo sono. Ci troviamo, quindi, davanti ad un modello di sviluppo basato sulle competenze avanzate e sulle tecnologie innovative, che ci obbligano a superare le rendite di posizione, rafforzando la 'catena del valore' in ogni sua componente e valorizzando il lavoro crescente delle istituzioni locali[35].

Nell'ambito del processo di cambiamento e di innovazione delineato, cresce il ruolo e l'importanza di un'azione formativa mirata, da una parte, a rispondere all'esigenza di nuove figure professionali, sia nel sistema pubblico, sia in quello aziendale privato e, dall'altra, ad incrementare il livello di informatizzazione dei cittadini, ancora molto basso. La formazione al lavoro si configura come una categoria essenziale per ripensare le sorti della pedagogia del XXI secolo: non più una formula come tante; di certo qualcosa che integra e allarga altre precedenti categorie come la formazione della persona, la formazione della cultura generale e individuale. La formazione al lavoro si afferma invece nella prospettiva dell'economia globale, come la più rispondente alle esigenze del mondo contemporaneo, in quanto viene considerata come quella che con maggiore realismo, sia politico che etico, può meglio ancorare i sistemi educativi alle richieste che gli provengono dai suoi stessi utenti.

"Insomma le nuove frontiere della formazione, secondo le parole di Umberto Margiotta[36], si vanno orientando in modo decisivo da una funzione episodica, o elitaria ovvero a risposta, verso una funzione di personalizzazione continua, sistematica e produttiva dei beni immateriali che l'investimento di conoscenza e di esperienza assicura ai soggetti oltre che alle organizzazioni. Si superano i limiti dell'aula, alla ricerca di una crescente e sistematica integrazione tra formazione e lavoro. Si esplicita sempre più il profondo nesso culturale che collega i cambiamenti nell'apprendimento degli individui e i cambiamenti nelle organizzazioni e nel lavoro, si progetta non più solo concentrandosi sull'individuo e sulla tra-

---

35 Ivi, p. 37.

36 Margiotta, U. (2003), "Prefazione" a G. Aleandri, *op. cit.*, p. 7.

sformazione delle sue competenze e dei suoi atteggiamenti, ma sulle relazioni tra contesto, contenuti della conoscenza e dell'esperienza, modelli esperti di *action learning* e strutture organizzative, la cui padronanza, sempre relativa, aperta e negoziabile, fa dell'individuo una persona e del contesto organizzativo un incubatore di sviluppo e di innovazione".

"Un'analisi attenta dei processi di trasformazione nella società della conoscenza, scrive Umberto Margiotta, mostra come la materia prima delle trasformazioni, tanto per un osservatore economico quanto per un formatore, è costituita dalla generazione di valore, rispetto al quale il movimento fondamentale alla conoscenza, per un verso, e il ridislocarsi, sinergico e coeso, delle eliche di forma-azione si presentano quale motore primo di creazione di valore sia a livello globale che locale. La tensione alla generazione di valore coinvolge sistemi, reti, comunità di pratiche, organizzazioni, ma soprattutto contesti e persone. E di queste ultime mette in gioco, spesso radicalmente, le loro culture simboliche, le attese, i desideri, le visioni professionali e sociali coinvolte dai continui e non geometrici processi di ridefinizione e di ricomposizione del valore a seguito dell'interazione reciproca. Insomma le reti di co-generazione del valore si fanno rete esse stesse: non un moloch-tecnostruttura-impiegato della ragione autoreferenziale, ma *bussola per l'agire strategico*"[37].

All'interno di questa prospettiva, una caratteristica essenziale della *knowledge society* è senz'altro legata alle infinite relazioni che in essa nascono e si sviluppano tracciando sempre nuovi legami tra i poli di uno stesso universo: l'agire concreto degli individui orientato ad uno scopo e la cultura simbolica delle società, l'economia e la conoscenza, il lavoro e l'apprendimento, la realtà ed il linguaggio. Anche il sistema formativo si ridefinisce, all'interno di questa particolare prospettiva, come un sistema dialogico o una forma di 'scambio reciproco', vale a dire come un modello di interazione, come capacità di porsi in relazione con l'altro, di dialogare all'interno di una rete.

4. Formazione e lavoro nell'età della transizione

"Da trent'anni, scrive Enzo Rullani[38], viviamo sperimentalmente. E dunque pericolosamente. Nonostante l'affanno dei 'riparatori' e manutentori di turno, le tecnostrutture pubbliche e private ereditate dal fordismo hanno sempre meno incidenza sugli eventi, anche perché sono attestate quasi tutte sullo Stato nazionale, mentre l'economia e specialmente l'economia della conoscenza si organizza e si muove su scala mondiale".

37 Ivi, pp. 7-8.

38 Rullani, E. (2006), "Le politiche per le risorse umane in Europa. Il Fondo sociale europeo: prospettive e suggestioni", in *Professionalità,* anno XXVI, n. 92, pp. 26-27.

Occorre abbandonare la vecchia sponda per cercarne una nuova, accettando tutti gli oneri e le ambiguità di una transizione ancora oggi difficile da decifrare. Credere nel nuovo, esplorare le possibilità effettivamente aperte, studiare i modi con cui il posto di lavoro, il reddito, il *welfare,* le identità possono essere ottenute per altre vie … In una condizione di complessità, come quella che abbiamo ereditato dal declino del fordismo, il mondo non viene più sperimentato in un ordine precostituito, ma prende forma giorno per giorno, sotto l'incalzare degli eventi e delle esperienze. Questo prender forma sperimentale del mondo, all'interno di percorsi di esperienza che non possono essere fissati ex ante, definisce due delle dimensioni fondamentali del vivere post-fordista[39]:

a il recupero della soggettività, perché nell'esplorazione strutturante del mondo l'iniziativa viene restituita alle persone, alle imprese e agli attori sociali, riducendo il peso condizionante delle strutture;

b l'irresistibile crescita del rischio, che grava sulle spalle dei soggetti medesimi, e che è la contropartita inevitabile del patrimonio di intelligenza e di autonomia.

La regolazione fordista, così pazientemente costruita intorno allo Stato keynesiano e alla *corporation* 'socialmente responsabile', perde la sua capacità di governare un mondo economico e sociale divenuto troppo complesso e sfuggente. Per effetto di questo corto circuito… viene giù, come un castello di carte, l'intera architettura di regolazione dei comportamenti e di gestione sociale del rischio che era stata costruita dalle tecnocrazie del fordismo. Muta così lo scenario di fondo: le persone si sentono di nuovo sulle spalle il rischio; e reclamano anche l'intelligenza e il potere necessari per gestirlo. In questo contesto, il lavoro diventa un capitale intellettuale e relazionale che si rinnova attraverso l'apprendimento e diventa necessario, di conseguenza, introdurre leggi specifiche sul diritto del lavoratore all'apprendimento nel corso di tutta la sua vita[40].

È necessario poi essere in grado di certificare la professionalità acquisita mettendo il lavoratore in un circuito sociale, come le comunità professionali, che sia in grado di creare una rete di relazioni meno anonima e impersonale del 'mercato del lavoro', in modo che la reale professionalità del lavoro possa essere valutata e valorizzata dagli esperti del mestiere. Infine bisogna rendere conveniente alle aziende l'investimento nella formazione dei propri dipendenti…Tra lavoratore e datore di lavoro deve esistere una *partnership* contrattuale a lungo termine, se si vuole che ambedue facciano un investimento importante in formazione e apprendimento professionale. Da questo punto di vista, sia la concezione del lavoro nella normativa contrattuale e giuridica, sia la concezione della formazione vanno radicalmente riviste, mettendo al centro il soggetto detentore del

39 Ivi, p. 26.

40 Ivi, p. 27.

rischio, a cui bisogna riconoscere l'autonomia e l'intelligenza necessarie, in modo da trasformare il rischio nella possibilità di esercitare la propria libertà di scelta[41].

È possibile, nella prospettiva di R. Frega[42], pensare la transizione nei termini di un paradigma interpretativo dell'agire razionale degli individui. La tesi su cui si basa la definizione di questo paradigma della razionalità è la consapevolezza che il venire progressivamente meno di condizioni oggettive di stabilità implica la necessità, per gli individui, di adottare procedure di azione e di pensiero fortemente riflessive e che, di conseguenza, la riflessione sulle condizioni storico-sociali in cui gli individui vivono e agiscono è inseparabile da quella sui paradigmi di soggettività e di razionalità cui si fa ricorso per comprendere l'agire.

L'utilizzo della categoria della transizione quale possibile paradigma esplicativo dell'agire umano trarrebbe origine, secondo l'interpretazione di Roberto Frega, da una teoria poco nota di John Dewey e Arthur Bentley. Tale teoria rivendica, in primo luogo, il primato del processo sugli elementi che lo costituiscono ed afferma, in secondo luogo, che per comprendere l'interazione tra un soggetto ed un oggetto o tra un soggetto ed una situazione, noi non dobbiamo presupporre che soggetto, oggetto e situazione preesistano alla relazione, ma dobbiamo considerare le loro proprietà come degli attributi generati nel corso dell'interazione stessa. A partire da questo presupposto, la spiegazione dell'agire individuale non nasce dall'ipotesi di un soggetto dotato a priori di piani razionali, strategie di azioni e preferenze da massimizzare, né di una situazione rigidamente fatta di vincoli e opportunità parametrizzati, bensì dall'idea di una situazione in divenire e di un soggetto fluttuante, che si trasformano secondo schemi di parziale coevoluzione[43].

Questa concezione della razionalità è capace di rendere intelligibile l'agire in contesti a ridotta strutturazione ed elevata variabilità, garantendo al tempo stesso criteri epistemologicamente forti per valutare la validità delle indagini che permettono agli individui di dare specifiche risposte. Con il termine indagine Dewey intende specificamente un percorso di riflessione attraverso il quale un individuo procede alla determinazione progressiva ed infine alla soluzione di una situazione problematica[44]. In particolare, gli elementi costitutivi di un percorso di riflessione inteso come indagine sono i seguenti:

---

41 Ibidem.

42 Frega, R. (2006), "Elementi per un'epistemologia della transizione: la razionalità dell'agire individuale tra apprendimento e lavoro", in P.G. Bresciani e M. Franchi (a cura di), *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, Franco Angeli, Milano, pp. 221-222.

43 Ivi, p. 224.

44 Ivi, pp. 230-231.

- la trasformazione controllata della situazione indeterminata in situazione determinata;
- l'articolazione della situazione indeterminata in situazione problematica;
- la ricostruzione di un nuovo stato di equilibrio.

Il paradigma della transizione ci offre dunque un'immagine di soggetti riflessivi in interazione costante con il mondo e con se stessi, i cui fini, prospettive e attese sono costantemente negoziati sulla base delle risposte che il mondo esterno offre alle loro azioni, e della comprensione di sé che tali risposte inducono a formare. Tale paradigma rifiuta il presupposto che consiste nel fare del soggetto e del contesto due entità separate e indipendenti, laddove invece il soggetto riflessivo concorre attivamente alla costruzione del contesto in cui agisce e si costruisce in funzione dei risultati della sua interazione con il contesto. Il paradigma della razionalità cui si fa riferimento, in definitiva, non è quello della razionalità strumentale, né quello della razionalità procedurale e nemmeno quello scientifico della razionalità ipotetico-deduttiva, ma quello della razionalità come movimento di articolazione concettuale di una totalità indeterminata. Ciò che, in definitiva, è interessante osservare, in questa concezione della razionalità, è che l'apparente divergere, muoversi in modo discontinuo, operare per salti e in modo ricorsivo dei percorsi di transizione non deve essere ridotto a semplice portato psico-emotivo delle dinamiche idiosincratiche di individui caratterizzati da storie e da vissuti diversi, ma può essere letto come l'applicazione coerente di procedure di pensiero e di azione razionali[45].

Alcune variabili organizzative tradizionali, osserva Pier Giovanni Bresciani[46], sono entrate oggi definitivamente in crisi: il controllo inteso come etero-controllo; la standardizzazione dei prodotti/servizi; la specializzazione funzionale e la divisione del lavoro che ne consegue; la pianificazione di medio-lungo periodo. Il risultato di tutto questo è quella che potremmo definire la 'riscoperta delle risorse umane' intese nel loro significato etimologico: dal francese settecentesco *ressortir* che deriva dal latino *re-ex-sortire*, letteralmente 'trarsene fuori', 'cavarsi dall'impaccio', 'cavarsela'. In questo scenario le persone diventano il *deux-ex-machina*, la variabile competitiva per eccellenza, e le ragioni del *business* aziendale sembrano quasi miracolosamente 'andare insieme' con le ragioni dell'organizzazione dal volto umano. Dobbiamo chiederci allora se, complice l'evoluzione dei mercati e degli stili di consumo, possiamo leggere in questa epoca l'alba di un 'nuovo umanesimo aziendale'.

La questione è complicata nella misura in cui è legata alla necessità di trovare 'un nuovo punto di equilibrio', tra alcune 'antinomie' che oggi ed in prospettiva sem-

45 Ivi, pp. 235-237.

46 Bresciani, P.G. (2006), "Strategie d'impresa e risorse umane. Antinomie emergenti", in *Professionalità,* anno XXVI, n. 94, p. 6.

brano caratterizzare sempre più le organizzazioni: l'antinomia tra esigenze di controllo e di autonomia da parte degli individui; l'antinomia tra l'esigenza di coinvolgimento e di identificazione delle persone con l'organizzazione e, dall'altro, l'esigenza di riduzione e di flessibilizzazione dei costi di gestione, che si alimenta di rapporti di lavoro temporanei quando non precari e 'patti psicologici' che non possono che risentirne; l'antinomia tra esigenze di apprendimento e di sviluppo di competenze degli individui ed esigenze di produzione; l'antinomia tra cooperazione necessaria e competizione per così dire 'strutturale' tra imprese che si pensano come concorrenti in un gioco 'a somma zero' sugli stessi mercati e target; l'antinomia tra esigenza di programmazione e di pianificazione di medio periodo e, contemporaneamente, esigenza crescente di un 'ciclo sempre più breve' dei prodotti/servizi, delle strategie, delle forme organizzative[47].

Il compito difficile per chi lavora oggi nelle istituzioni e nelle organizzazioni è proprio quello di 'navigare' tra i poli di queste antinomie, trovando di volta in volta, anche per tentativi ed errori, i punti di equilibrio (necessariamente temporanei) che consentono la sopravvivenza e lo sviluppo. Il problema diventa quello di capire la questione del rapporto tra le nuove condizioni del 'mercato' e le competenze e risorse che possono consentire di abitarlo senza sentirsi fuori tempo e fuori luogo[48].

In questo senso si possono 'avere competenze' senza necessariamente 'essere competenti' nel senso di riuscire ad esprimere tali competenze come risposta appropriata alle richieste e/o alle sfide di un determinato contesto. Constatazione quest'ultima che porta ad una riflessione importante su quali siano 'le competenze per la transizione', e in che cosa consista invece 'la competenza della transizione'[49].

Se è vero, osserva Bresciani, che il lavoro fa parte in maniera sostanziale della vita delle persone allora il fatto di percorrere le transizioni che la vita ci presenta di volta in volta - transizioni tra le diverse filiere formative, dalla formazione al lavoro, tra lavori diversi, dal lavoro al non lavoro - configura forse nel suo insieme il 'mestiere di vivere' dei nostri tempi: nel senso che la transizione è un compito professionale che è tutt'uno, in realtà, con il compito esistenziale. Formulando proattivamente strategie, reagendo 'tatticamente' oppure subendo passivamente; prendendo decisioni, attendendo oppure decidendo di attendere; cercando ostinatamente di 'piegare' la realtà ai nostri desideri, 'aggiustandoci' negozialmente oppure sovra-adattandoci: qualsiasi sia il modo in cui scegliamo

47 Ivi, pp. 6-7.

48 Ivi, p. 7.

49 Bresciani, P.G. (2006), "Il mestiere di vivere nella società delle transizioni", in P.G. Bresciani e M. Franchi (a cura di), *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, *op. cit.*, pp. 82-83.

di agire nello spazio transizionale, questo modo 'dà forma' alla nostra esistenza, e contribuisce a farne quella che è, quella che sarà, ed anche quella che sarà stata, con quello sguardo retrospettivo che nel futuro potremo gettare al percorso che abbiamo svolto nel periodo precedente e che ci potrà consentire a volte addirittura di 'cambiare di senso' al passato che abbiamo vissuto, alla luce della nuova esperienza e del nuovo discorso che essa produce[50].

Questi discorsi sui concetti di razionalità e di transizione suscitano, secondo Bresciani, diversi elementi di riflessione. Il primo elemento di riflessione riguarda l'idea di soggetto e l'idea di una "effettiva unicità ed incommensurabilità delle persone come storie, come traiettorie, come culture, come sguardi, come discorsi, come narrazioni, dunque". Questa opzione non ha soltanto implicazioni 'speculative': ha invece conseguenze essenziali sul piano delle metodologie ed anche delle politiche di intervento a supporto delle transizioni al lavoro. Mentre, da un lato, la 'domanda sociale' sembra esprimersi in interventi tesi a creare tipi o classi di persone, di situazioni, di problemi, dall'altro lato, la 'domanda personale' tende a percepire la 'decisiva' idiosincraticità della storia di ciascuno, della sua 'prospettiva sul mondo', e addirittura dello stesso 'mondo' da lui costruito.

Ritroviamo da qualche tempo questo tema in quella che viene chiamata 'gestione delle risorse umane' nell'impresa: o per la via 'nevrotica' della 'guerra dei talenti', o per la via del *'diversity management'*[51]. Come leggere altrimenti l'aumento esponenziale della diffusione di pratiche sociali volte ad accompagnare e supportare le persone nel processo di ricostruzione della propria esperienza formativa, professionale e di vita in senso più ampio? Si pensi alle pratiche autobiografiche nei contesti formativi; ai dispositivi di validazione delle acquisizioni e di bilancio di competenze nei contesti di orientamento e per l'impiego; al portfolio e al libretto formativo, come strumenti finalizzati alla 'storicizzazione' ed alla documentazione dei percorsi individuali; ai servizi di mediazione e di incontro domanda/offerta di lavoro ed al tipo di ricostruzione che in essi ha luogo; alle forme 'emergenti' di supervisione nelle imprese, che assumono denominazioni diverse *coaching, tutoring, mentoring*; alla ricerca sociale, ed allo sviluppo in essa delle 'storie di vita' come metodologia in grado di dare conto di fenomeni collettivi e complessi a partire dall'analisi 'in profondità' delle storie e dei percorsi individuali; alle stesse ricostruzioni-narrazioni che hanno luogo in un *setting* terapeutico.

Il secondo elemento di riflessione è quello relativo al 'realismo' dei progetti personali: categoria forse 'socialmente necessaria', ma alquanto ambigua e ridutti-

---

50 Ivi, pp. 61-62.

51 Ivi, pp. 72-73.

va, destinata come è ad essere verificabile soltanto ‘a posteriori’ (per cui è ‘realistico’ ciò che si è riusciti a realizzare: una sorta parafrasi hegeliana, per la quale ‘ciò che è reale è razionale’)[52]. Questo elemento è strettamente associato alla riflessione su due diverse concezioni del concetto di ‘intenzione’: da un lato l’intenzione come progetto ‘razionale’ e cioè in sostanza come strategia, come combinazione e disposizione attenta di risorse e di mezzi in funzione di fini prestabiliti; e dall’altro l’intenzione come tensione, come desiderio, come ‘de-lirio’ alla ricerca di oggetto che ancora non è stato ‘messo a fuoco’, e che viene prodotto e riprodotto nel corso del processo, nel tempo. È interessante osservare rispetto a queste problematiche come nelle attività di supporto alle transizioni - formazione, orientamento, consulenza, accompagnamento, etc. - per un verso, si cerca di favorire l’elaborazione di progetti individuali e, per altro verso, si raccomanda che tali progetti siano realistici; ma chi sarebbe il giudice del grado di realismo del progetto? Il referente organizzativo all’interno di un Ente Pubblico o di una impresa? Il consulente dell’orientamento? Il formatore?

Il terzo elemento di riflessione è quello della ‘coerenza’ identitaria e della sua ambiguità come valore di riferimento. Oggi il mercato del lavoro e le sue nuove forme di regolazione rischiano di contribuire, non solo nel nostro Paese, a frammentare i percorsi delle persone in una molteplicità di passaggi e di eventi ai quali è correlata la richiesta ‘oggettiva’ di assumere temporaneamente diversi ruoli, diverse identità socio-professionali, e quindi personali ed esistenziali. Tutto ciò sembra aver generato una ‘frammentazione identitaria’, una ‘perdita di identità’, considerata come minaccia esistenziale primaria, contro la quale mobilitare tutte le energie e le risorse disponibili[53].

Oggi la molteplicità ha il sapore della frammentazione delle esperienze, dei percorsi, dei ruoli, delle identità, ed appare per molti una condizione ‘subita’ più di quanto non costituisca un’opportunità ed una scelta. In tal senso, sembra porsi un problema di ‘soglia di sostenibilità’ della frammentazione, quasi di ‘ergonomia cognitiva’, di limite oltre il quale la molteplicità cambia di segno, e da pluralità di opportunità si trasforma in babele di eventi, ‘illeggibili’ per i soggetti stessi e non più ‘riconducibili’ ad una trama e ad un ‘senso’.

Il quarto elemento di riflessione è quello del ruolo cruciale del tempo nei processi di attribuzione di senso, ed il conflitto ‘strutturale’ che ne deriva con il *fast moving* diffuso, dal quale si fa in genere derivare una forte domanda di celerità, di ‘accorciamento dei cicli’[54]. Una sorta di ‘ossessione’ del dominio del tempo caratterizza

52 Ivi, p. 74.

53 Ivi, pp. 74-75.

54 Ivi, p. 80.

buona parte della letteratura manageriale e formativa di questi anni: da un lato cresce l'enfasi sui *prime movers,* sulla rapidità di diagnosi e di azione, sull'importanza di un accorto *'time management'*; e dall'altro aumenta la richiesta organizzativa ed individuale di una formazione sempre più 'rapida', sempre più breve, l'avvento della tecnologie informatiche ha creato aspettative assolutamente irrealistiche a tale riguardo, colludendo con il desiderio infantile di ottenere un risultato senza costruire la storia che sola può consentire, nel tempo, di raggiungerlo.

Così come a livello organizzativo oggi assistiamo nelle imprese all'antinomia tra l'ossessione per la rapidità da un lato, e dall'altro l'esigenza di disporre di un tempo adeguato per l'apprendimento, per la cura delle relazioni e delle persone, per la condivisione delle decisioni, per la sedimentazione della cultura; allo stesso modo, a livello intra-individuale, si sviluppa un conflitto crescente tra le esigenze di rapidità espresse dal contesto - rapidità di apprendimento e di cambiamento, innanzitutto - e tempo necessario perché l'apprendimento e il cambiamento abbiano effettivamente luogo, 'accadano'[55].

5. La formazione riflessiva

"Nella società contemporanea, osserva Domenico Lipari[56], la rivoluzione è diventata permanente con la conseguenza immediata di rendere oscillanti e mobili i fondamenti del sapere e delle conoscenze i quali hanno perso la solidità di un tempo, attraversati come sono da incessanti processi di trasformazione e di continua messa in discussione". La moltiplicazione dei punti di vista e delle fonti di produzione di conoscenza mostra la fragilità della semplice equazione 'sapere uguale certezza'. Tuttavia, proprio la consapevolezza di questo paradosso e quindi la coscienza di vivere nell'incertezza incoraggia gli individui e la società stessa ad assumere un atteggiamento aperto, critico, di disponibilità e di apertura al cambiamento.

Come sottolinea Aureliana Alberici[57], per sviluppare apprendimento è fondamentale riconoscere e comunicare la sofferenza. Una sofferenza che si situa sul crinale del vissuto personale e della condizione sociale. Una situazione inedita che per essere affrontata deve mobilitare la forma più alta di apprendimento, cioè l'apprendimento riflessivo. La pratica riflessiva, è infatti considerata il mezzo che rende effettivamente possibile l'apprendimento in virtù della sequenza che dal vivere un'esperienza conduce alla sua integrazione, attraverso riflessione e confronto, con il sapere personale.

---

55 Ivi, pp. 80-81.

56 Lipari, D. (2007), "Metodi della formazione oltre l'aula: apprendere nelle comunità di pratica", in questo volume.

57 Alberici, A. (2007), "Competenze strategiche e apprendimento permanente. Contesti e modelli per una formazione riflessiva e alla riflessività", in questo volume.

In questo senso, Giddens descrive la società riflessiva nei termini della capacità da parte del pensiero di retroagire continuamente sull'azione dando vita ad un circolo virtuoso tra azione-sapere-azione. La riflessività e la flessibilità d'azione e di pensiero, scrive Quaglino[58], sono qualità necessarie affinché l'adulto possa 'riconoscersi' nei suoi cambiamenti professionali e esistenziali, valutando e rivalutando molteplici punti di vista e provando e riprovando differenti corsi d'azione. Nella cornice dei cambiamenti e delle tendenze in atto, le 'sfide della formazione' si pongono l'obiettivo di promuovere nuovi strumenti e modelli educativi capaci di considerare l'individuo come protagonista del proprio apprendimento nel corso di tutta la sua vita; mirare non a 'uni-formarlo' cioè a farne una copia conforme al modello tradizionalmente codificato e socialmente standardizzato, bensì a 'formarlo' davvero, aiutandolo ad auto-formarsi ed a diventare autonomo; porre al centro del *setting* educativo non il docente, bensì il soggetto in apprendimento e la propria esperienza. Infine promuovendo/facilitando l'apprendimento mediante lo stimolo alla partecipazione, il coinvolgimento degli attori implicati, il riconoscimento della loro soggettività, della rilevanza dell'azione e, soprattutto, della riflessività in azione.

La complessità dell'azione formativa rivolta allo sviluppo del sapere riflessivo e meta-cognitivo implica, come sottolinea Alberici, da parte del docente/formatore, un'attenzione integrata su due principali dimensioni dell'apprendimento: quello cognitivo e quello affettivo. Questo richiede l'acquisizione da parte dei formatori di "competenze relative all'organizzazione ed all'elaborazione di dati di conoscenza, sia di competenze relative alla gestione, al controllo, al monitoraggio dei processi cognitivi messi in atto nei processi di apprendimento", ed infine lo sviluppo della disposizione all'ascolto e alla socialità del gruppo di lavoro[59].

"Il gruppo di lavoro costituisce, in questa prospettiva, un importante strumento di facilitazione della crescita: nel gioco di rimandi della collettività, dove non si è più soli nell'apprendere e dove alle proprie azioni fanno eco le azioni degli altri, l'apprendimento possibile si 'potenzia' grazie alla molteplicità dei punti di osservazione e alla pluralità degli stimoli. Gli attori coinvolti sono, infatti, maggiormente stimolati nel processo di scoprire, osservare, rappresentare e risolvere i problemi, ed anche a riflettere sulle modalità di apprendimento in azione e di integrazione delle conoscenze (su valori, assunti e tecniche), rendendo possibile, per questa via, l'attivazione di processi riflessivi riguardanti anche il come si apprende"[60].

58 Quaglino, G.P. (2006), *Scritti di formazione 3, 1991-2002*, Franco Angeli, Milano, p. 53.

59 Santoianni, F. e Striano, M. (2003), *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Roma e Bari, p. 119.

60 Quaglino, G.P. (2006), *op. cit.*, pp. 98-100.

Il concetto di apprendimento riflessivo quindi ha solo marginalmente a che vedere con un atteggiamento di rispecchiamento e di riflessione su se stessi. Il modello della relazione formativa e dell'apprendere, non può che essere quello che già fu di Dewey: gli studenti apprendono dal fare o dal realizzare ciò che devono imparare, e sono aiutati a fare questo da un professionista senior, che li inizia alla tradizione della pratica. All'interno di questa prospettiva, scrive Quaglino, la formazione diventa 'una rete' all'interno della quale agiscono delle dinamiche di continua, ricorsiva e sistematica interazione tra pratica e teoria, conoscenze tacite e esplicite, curriculum formale e informale, saperi epistemologici e tecnici. La dimensione reticolare è fondamentale all'interno degli attuali modelli riflessivi della formazione che appaiono sostanzialmente caratterizzati dalla flessibilità degli approcci teorici, dei metodi di insegnamento e di apprendimento, delle stesse tecnologie didattiche.

È all'interno di modelli formativi flessibili e complessi, che l'individuo mette in atto strategie per verificare la validità delle sue ipotesi e così facendo interagisce con il contesto, lo modifica e ne risulta a sua volta modificato. Si tratta di un processo di interazione costante, le cui possibilità di successo sono vincolate al fatto di intervenire concretamente nella situazione, effettuare modifiche, valutarne le conseguenze, intervenire nuovamente, formulare ipotesi. Il successo della strategia può essere inteso tanto nei termini dell'efficace raggiungimento dello scopo, quanto in quelli dell'aggiustamento dei propri scopi rispetto all'evolvere della situazione in cui ci si trova ad agire, quanto quelli più generali di un accoppiamento più soddisfacente tra il soggetto e il suo contesto. Da questi brevi richiami emerge chiaramente l'idea che la razionalità di cui l'individuo deve essere portatore per soddisfare la propria ricerca non può essere descritta in modo adeguato da nessun modello che si basi su una visione lineare-causale della razionalità come procedura standardizzata di derivazione di conseguenze da premesse date, in quanto è proprio la capacità riflessiva di far interagire tra loro mezzi e fini, cause ed effetti, soggetto e contesto che consente all'individuo, lungo il percorso di transizione, di approssimarsi progressivamente verso soluzioni soddisfacenti.

Come sottolinea Giddens la riflessività è la tipica attitudine degli attori sociali orientata a 'presidiare' i processi d'azione e coglierne il senso in rapporto alle motivazioni che le hanno originate. La riflessività è legata, da questo punto di vista, alla capacità di modificare l'azione dunque alla capacità di apprendere e di generare, per questa via, il cambiamento[61]. All'interno dei modelli riflessivi di formazione, cui è rivolta l'attenzione del gruppo di ricerca Isfol, trovano posto pratiche formative quali l'*action learning*, la narrazione, la formazione alle metacom-

61 Giddens, A. (1994), *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna, pp. 44-45.

petenze, i modelli *e-learning*, le comunità di pratica, ma anche altre metodologie attive e progettuali quali il bilancio di competenze e l'*empowerment*.

Proprio di metodologie attive di apprendimento si è occupata Aureliana Alberici il cui saggio descrive un 'modello formativo' di bilancio di competenze inteso come risorsa metodologica particolarmente adatta alla formazione di professionisti riflessivi come lo sono i formatori, impegnati nei processi di promozione, sviluppo, sostegno delle competenze dei soggetti adulti.

La definizione di metodologie attive della formazione si esprime, nel saggio di Giuseppe Varchetta[62], nel tentativo di presentare un modello psico-socioanalitico come possibile strumento del formare nel più vasto panorama delle pratiche di *counselling* e, più in generale, della relazione di aiuto. La pratica 'clinica' della consulenza psico-socioanalitica viene proposta come metodo specifico, nella prospettiva di cura al ruolo/mestiere del formatore, e come possibile strumento del formare. In particolare, Massimo Bruscaglioni definisce, quale oggetto dell'apprendimento in formazione, la possibilitazione: vale a dire la possibilità, da parte della persona in formazione, di fare scelte nuove e diverse rispetto a quelle "che egli già possiede dentro di sé e tra le quali potrà scegliere quale cercare di mettere in opera nel rapporto con l'ambiente".

Sempre nell'intento di proporre un modello formativo improntato al concetto di metacompetenza, ma all'interno di una prospettiva metodologica più operativa, Irene Bertucci e Leonardo Verdi Vighetti tentano di progettare concretamente un percorso di formazione alle metacompetenze. Nella costruzione di tale percorso gli autori reinterpretano le principali fasi della progettazione formativa: l'analisi della domanda e la pianificazione dell'intervento; le variabili determinanti per l'emersione della domanda; l'analisi della committenza; la costruzione del *setting* formativo; il laboratorio di orientamento; la progettazione dei percorsi di riflessività, mobilitazione, acquisizione e sperimentazione all'interno delle pratiche lavorative.

Michele Pellerey analizza invece quali metodi possono essere valorizzati per promuovere un processo formativo centrato su una riflessione critica che utilizza categorie di senso e prospettiva esistenziale. Dopo aver suggerito un certo numero di metodi possibili, egli presenta l'uso di un questionario specificatamente elaborato in proposito e di un approccio che valorizza la rievocazione delle 'esperienze ottimali', secondo le indicazioni di Mihaly Csikszentmihalyi.

Domenico Lipari analizza il tema della riflessività nella formazione e nell'apprendimento in riferimento alle 'comunità di pratica' quali luoghi privilegiati di appren-

---

62 Varchetta, G. (2007), "La consulenza psico-socioanalitica al ruolo del formatore", in questo volume.

dimento attraverso l'esperienza, la cooperazione e lo scambio. All'interno delle comunità di pratica, così come più in generale all'interno dei modelli riflessivi, la formazione avviene sempre nei termini di un sostegno, di una facilitazione, di una 'coltivazione' dell'apprendimento all'interno della comunità.

In una prospettiva più generale e facendo riferimento ad una metafora di Boldizzoni e Nacamulli, Domenico Lipari colloca i modelli riflessivi in uno spazio immaginario situato 'oltre l'aula'. Rispetto alla tensione essenziale esistente tra le pratiche tradizionali fondate sull'insegnamento e quelle fondate sul primato dell'apprendimento, osserva Lipari, le pratiche formative contemporanee si avvicinano senz'altro al secondo estremo del continuum. In tal senso, il concetto di riflessività appare strettamente legato anche alle innovazioni dei modelli formativi introdotte dall'uso delle nuove tecnologie, di Internet e dell'*e-learning.*

È in anni recenti, scrivono Boldizzoni e Nacamulli, che si assiste nel campo della formazione… a una grande proliferazione di nuovi metodi 'fuori dall'aula' ed al declino della formazione realizzata prevalentemente 'in aula'[63]. Nella società della conoscenza le dinamiche della globalizzazione e la complessità del mercato del lavoro richiedono alle persone di riqualificarsi, cambiare lavoro, fare veri e propri salti di qualità; nasce l'esigenza di avere competenze trasversali, di tipo 'meta'; occorre pensare e progettare una formazione che sia capace di dare non conoscenze specifiche, ma strumenti flessibili che consentano agli individui di apprendere durante l'intero corso della loro vita.

Nella costruzione di offerte e-learning e *blended* il processo formativo diventa complesso, interdipendente, con attori e competenze nuove e diverse. Si assiste ad una significativa estensione dei contesti stessi della formazione. La formazione esce dall'aula e diventa capace di operare su un maggior numero di persone a costi più contenuti; le nuove tecnologie rendono possibile la formazione sul posto di lavoro grazie soprattutto all'utilizzo di intranet, internet, *interactive desktop*, *videoconferencing,* ecc. L'uso massiccio delle nuove tecnologie consente di riqualificare l'apprendimento in chiave evolutiva, come dinamica di partecipazione all'interno di comunità aziendali e professionali che riproducono saperi e identità condivise.

Il saggio elaborato dal gruppo di ricercatori Isfol riguarda proprio il nuovo ruolo ed i nuovi compiti del formatore nella prospettiva della formazione riflessiva. Secondo quanto sostiene anche la più recente legislazione, la formazione comprende oggi ad un tempo l'idea di istruzione, addestramento, esperienza e sviluppo della persona. In tal senso, il ruolo del formatore è condizionato dal fatto

63 Boldizzoni, E. e Nacamulli, R.C.D. (2004), "Premessa" a E. Boldizzoni e R.C.D. Nacamulli (a cura di), *Oltre l'aula*, Apogeo, Milano, p. 1

che la formazione non rappresenta una semplice esperienza di trasmissione d'informazioni e di conoscenze dal docente al discente, bensì un processo di mutuo e reciproco scambio, una forma attiva di regolazione del rapporto fra insegnamento e apprendimento. La centralità del concetto di apprendimento ed i modelli di interazione legati alle nuove tecnologie ed alla diffusione dei modelli *e-learning* hanno determinato un'importante ridefinizione della figura del formatore. Il formatore diventa una figura chiave all'interno di 'una stella' vale a dire di un sistema, fisico o virtuale, di interazione tra esperti e discenti, tra figure non più riducibili ad un unico ruolo ma che tendono a sfumare in una molteplicità di significati legati alle competenze ed alle *e-competence,* ai tutor ed agli *e-tutor*.

In una prospettiva per molti aspetti analoga, il saggio di Massimo Tomassini vuole offrire un'interpretazione sociologico-culturale della figura del formatore, definita come 'practitioner': termine che viene tradotto in italiano con 'professionista' ma che non rende l'originale nel suo significato di rapporto con la pratica, con forme di conoscenza e competenza capaci di rimettersi in gioco, di ridefinirsi continuamente rispetto al rapporto sempre mutevole tra teoria e pratica e dei continui cambiamenti del mondo esterno.

È all'interno di questa generale prospettiva che si può parlare di estensione dei domini e dei significati della formazione. I concetti fondamentali del sistema formativo finiscono per riguardare la facilitazione e la 'coltivazione' dell'apprendimento, la crescita delle competenze strategiche, la possibilitazione delle capacità degli individui che partecipano e costruiscono il loro percorso di conoscenza. La formazione diventa luogo di crescita e di sviluppo, di incontro e di scontro fra saperi e domini differenti capace anche di andare oltre l'oralità e la cultura alfabetica. Gli aspetti essenziali dei processi di comunicazione all'interno dei rinnovati modelli della formazione finiscono per riguardare, oltre al linguaggio, anche la visualizzazione ed il suono.

"Il sapere, sottolinea Roberto Maragliano, si presenta, fuori e dentro di noi, sempre meno come una struttura 'data' di elementi fissi, e sempre più come uno spazio a 'n' dimensioni... La conoscenza, allo stato attuale, vive di queste diversità e nello stesso tempo di questa unitarietà, vive delle logiche del patto e della convenzione, si accresce per effetto delle dinamiche dello scambio. Più che una cosa fisica agisce come un 'oggetto simbolico', un intermediario di regole, concetti, pratiche, linguaggi che a sua volta genera regole, concetti, pratiche, linguaggi"[64]. È anche grazie all'espansione ed all'utilizzo sempre più diffuso delle nuove tecnologie che si sviluppa, scrive Ulderico Capucci, un'area di 'formazione invisibile' che non fa parte degli interventi strutturati, presidiati dalla 'Forma-

---

64 Maragliano, R. (1998), "Ripensare la formazione dentro la multimedialità", in *Tecnologie Didattiche-TD*, vol. 1, n. 13, p. 21.

zione', e non rientra nella classificazione tradizionale degli investimenti formativi. "Si tratta di un'evoluzione strisciante, ma continua e pervasiva... Questa straordinaria evoluzione del significato del 'lavoro della conoscenza' passa attraverso la tecnologia, le banche dati, i suoi parametri, i suoi confronti, il suo *micro knowledge management* dedicato e gestito dal singolo operatore… Questo è davvero - in prospettiva per tutti i ruoli - il più importante contributo all'apprendimento in rete"[65].

Riprendendo, all'interno di una prospettiva generale, i diversi punti di vista sull'evoluzione dei sistemi formativi e, più in particolare, il lavoro svolto dai membri del gruppo Isfol sulla riflessività, Domenico Parisi distingue un primo paradigma della formazione, legato al mondo classico, da un secondo paradigma che si va delineando soprattutto grazie all'utilizzo delle nuove tecnologie digitali.

Alcune differenze fondamentali, osserva nel suo saggio Parisi, contrappongono i due paradigmi. Da un lato il vecchio paradigma della formazione è basato sull'interazione tra docenti e discenti; tende ad isolare i discenti tra di loro, facendoli interagire solo con il docente; ha forti vincoli di spazio e di tempo; ha forti vincoli organizzativi; si basa essenzialmente sul linguaggio verbale parlato o scritto; coinvolge figure professionali essenzialmente rappresentate da docenti e da autori di testi scritti; utilizza tecnologie quali i libri, le lavagne, le carte geografiche, le mappe. Il nuovo paradigma della formazione è basato sull'autoapprendimento; tende a creare delle comunità di discenti che imparano interagendo tra loro; annulla i vincoli di spazio e di tempo rendendo possibile apprendere qualunque cosa, in qualunque momento, in qualunque luogo, in qualunque modo; tende ad allentare o a far scomparire i vincoli organizzativi; affianca e in buona parte sostituisce il linguaggio verbale con visualizzazioni, animazioni, simulazioni, mondi virtuali, giochi; coinvolge figure professionali come grafici, creativi, esperti di comunicazione, psicologi della comunicazione e dell'apprendimento, informatici, *e-tutor*; utilizza quasi esclusivamente le tecnologie digitali come computer, Internet, cellulari, palmari, *playstation*, TV digitale.

"I modelli riflessivi dell'apprendimento e della formazione suggeriscono in definitiva, nella prospettiva di Domenico Lipari, un modo di rapportarsi con il mondo nei termini non di un rispecchiamento della realtà oggettivata nella coscienza del soggetto e nemmeno nei termini dell'impressione di segni su una *tabula rasa* passiva pronta a farsi incidere. Al contrario, il modo di rapportarsi al mondo preesistente si configura secondo una dinamica in cui la coscienza è 'attiva' e 'riflessiva'". "Da questo punto di vista la riflessività della coscienza, scrive Crespi[66],

65 Capucci, U. (2005), "E-learning, un importante supporto al knowledge management", in *For*, Aprile-Giugno 2005, n. 63.

66 Crespi, F. (1989), *Azione sociale e potere*, Il Mulino, Bologna.

intesa come capacità di arrestare il flusso ordinario della condotta di routine, per interrogarsi su di essa, per orientarne il senso e come capacità di negazione, diventa il tratto fondante del soggetto, della sua libertà, della sua capacità di implicarsi nei processi in cui è impegnato, in una parola della sua capacità di apprendere".

BIBLIOGRAFIA

AA.VV. (2005), *Europass Curriculum Vitae: manuale d'uso*, Isfol, Roma.

ALBERICI A. (2002), "Per una pratica riflessiva integrata. La progettazione curricolare orientata alle competenze nella dimensione del lifelong learning" in C. MONTEDORO (a cura di), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Franco Angeli, Milano.

ALBERICI A. (2005), "Prefazione" a S. Cerrai e S. Beccastrini, *Continuando a cambiare. Pratiche riflessive per generare e valorizzare le competenze nelle organizzazioni*, Arpat, Firenze.

ALEANDRI G. (2003), *I sistemi formativi nella prospettiva dell'economia globale. Per una pedagogia del lifelong learning*, Armando, Roma.

ALESSANDRINI G. (2005), *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma.

ARCHIBUGI D. (2006), "Premessa" a M. Castells e P. Himanen, *Società dell'informazione e Welfare State*, Guerini, Milano.

BECK U., GIDDENS A. e LASCH S. (1999), *La modernizzazione riflessiva*, Asterios, Trieste.

BOLDIZZONI E., NACAMULLI R.C.D. (2004), "Premessa" a BOLDIZZONI E. e NACAMULLI R.C.D. (a cura di), *Oltre l'aula*, Apogeo, Milano.

BORHEAM N. (2006) "The co-construction of individual and organisational competence in learning organisations", paper per il Symposium VETNET 2006, EERA Conference, Geneve.

BOTTA P. e MONTEDORO C. (2007) (a cura di), *Istruzione e formazione professionale: verso la costruzione di nuovi scenari e nuove competenze per gli operatori del sistema*, Temi e strumenti, Isfol, Roma.

BRESCIANI P.G. (2006), "Il mestiere di vivere nella società delle transizioni", in P.G. BRESCIANI e M. FRANCHI (a cura di), *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, Franco Angeli, Milano.

BRESCIANI P.G. (2006), "Strategie d'impresa e risorse umane. Antinomie emergenti", in *Professionalità*, anno XXVI, n. 94.

BRUMANA E. e FERRARI, E. (2005), "Intervista a Giuseppe Varchetta", in *www.retestresa.it/formazione/Bressanone2005/intervista_varchetta.asp*

BRUNER J. (1987), "Life as Narrative", in *Social Researche*, n. 54.

CALTABIANO P.S. (2006), "Un'associazione professionale per lo sviluppo della formazione", in *For,* anno XXI, n. 67.

CALTABIANO P.S. (2005), "Un modello di apprendimento emotivo", in A. LUCCHINI (a cura di), *La magia della scrittura. Scrivere per farsi leggere: neurolinguistica e stile efficace. Con un'intervista a John Grinder*, Sperling & Kupfer, Milano.

CALTABIANO P.S. e PANINI S. (2005), "Formazione. La scrittura per l'apprendere", in A. LUCCHINI (a cura di), *La magia della scrittura. Scrivere per farsi leggere: neurolinguistica e stile efficace. Con un'intervista a John Grinder*, Sperling & Kupfer, Milano.

CAPUCCI U. (2005), "E-learning, un importante supporto al knowledge management", in *For*, n. 63.
CASTELLS M. e HIMANEN P. (2006), *Società dell'informazione e Welfare State*, Guerini, Milano.
CEDEFOP-ISFOL, AA.VV. (2005), *eLearning per insegnanti e formatori*, Cedefop, Lussemburgo.
CRESCIMANNO S. (2006), "Impatto dell'Information communication technology nella P.A." in *For*, anno XIX, n. 66.
CRESPI F. (1989), *Azione sociale e potere*, Il Mulino, Bologna.
DI FRANCESCO G. (2006), "Le prospettive dell'European qualification Framework (EQF)", in *Professionalità*, anno XXVI, n. 94.
FONTANA A. e VARCHETTA G. (2005), *La valutazione riconoscente*, Guerini e Associati, Milano.
FREGA R. (2006), "Elementi per un'epistemologia della transizione: la razionalità dell'agire individuale tra apprendimento e lavoro", in P.G. BRESCIANI e M. FRANCHI (a cura di) (2006), *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, Franco Angeli, Milano.
GIDDENS A. (1994), *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna.
GIOVANNINI F. (2005), "Le politiche europee per la trasparenza e la mobilità", in G. DI FRANCESCO (a cura di), *Europass Curriculum Vitae: manuale d'uso*, Isfol, Roma.
GOBBI D. (2006), "Il Centro Nazionale Europass: riflessioni sui primi 20 mesi di attività e prospettive per il futuro" in *Osservatorio Isfol*.
HELM P. (1979), "Locke's Theory of Personal Identity", in *Philosophy*, n. 54.
ISFOL (2006), *Rapporto Isfol 2006*, Giunti, Firenze.
KERBY A.P. (1991), *Narrative and the Self*, Indiana University Press, Bloomington and London.
KOLB D.A. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall Inc., New Jersey.
LAKOFF G. e JOHNSON M. (2003), *Metaphors We Live By*, The University of Chicago Press, Chicago.
LIPARI D. (2005), "Premessa" a AA.VV., *La simulazione nella formazione a distanza: modelli di apprendimento nella knowledge society*, I libri del Fondo Sociale Europeo, Isfol, Roma.
MARAGLIANO R. (1998), *Ripensare la formazione dentro la multimedialità*, in "Tecnologie Didattiche- TD", vol. 1, n. 13.
MARGIOTTA U. (2003), "Prefazione" a G. ALEANDRI, *I sistemi formativi nella prospettiva dell'economia globale. Per una pedagogia del lifelong learning*, Armando, Roma.
NACAMULLI R. (2006), "La formazione alle competenze" in M. TOMASSINI (a cura di) *Organizzazione, apprendimento, competenze*, I libri del Fondo Sociale Europeo, Isfol, Roma.
PARISI D. e CECCONI F. (2006), *La società dei beni*, Bollati e Boringhieri, Torino.

Quaglino G.P. (2006), *Scritti di formazione 3. 1991-2002*, Franco Angeli, Milano.
Reynolds M. e Vince R. “Organizing reflection: an introduction” in M. Reynolds and R. Vince (a cura di) (2004), *Organizing Reflection*, Burlington, Ashgate.
Rullani E. (2006), “Le politiche per le risorse umane in Europa. Il Fondo sociale europeo: prospettive e suggestioni”, in *Professionalità*, anno XXVI, n. 92.
Santoianni F. e Striano M. (2003), *Modelli teorici e metodologici dell’apprendimento*, Editori Laterza, Bari.
Tomassini M. (2006) (a cura di), *Organizzazione, apprendimento, competenze*, I libri del Fondo Sociale Europeo, Isfol, Roma.
Tripi A. (2007), “La sfida delle competenze ICT per l’Europa 2010. Esperienze a confronto”, *Conferenza della Confindustria*, Roma, 23 Marzo.
Varchetta G. (2005), *Liste. Storie dall’organizzazione*, Guerini e Associati, Milano.

capitolo 1

COMPETENZE STRATEGICHE E APPRENDIMENTO PERMANENTE. CONTESTI E MODELLI PER UNA FORMAZIONE RIFLESSIVA E ALLA RIFLESSIVITÀ*

1.1 PREMESSA

Il presente contributo nell'affrontare il tema dei contesti e modelli di buone pratiche per una formazione riflessiva e alla riflessività si muove su due direttrici e si articola quindi in due parti.

La prima riguarda la rilettura dei riferimenti teorici elaborati nel corso delle nostre precedenti ricerche[67]. L'assunto centrale è quello relativo al concetto della formazione interpretata come 'teoria in azione' che evidenzia una nuova e più complessa adozione interpretativa dalla categoria riflessività. La formazione viene, infatti, interpretata come un processo ricorsivo attraverso il quale essa diventa, nel contempo, strumento e contenuto, teoria e azione. Ciò accade in quanto si declina la formazione come un movimento il cui processo funzionale riguarda non solo l'oggetto identificato come apprendimento nella formazione ma accoglie anche l'aspetto dell'apprendimento della formazione anche nel senso di apprendere ad apprendere a fare formazione. È quindi la dimensione metacognitiva, secondo la quale la formazione diviene oggetto di sé stessa.

---

* Questo capitolo è stato scritto da Aureliana Alberici.

Aureliana Alberici è Docente di "Educazione degli Adulti" e di "Apprendimento Permanente ed Educazione degli Adulti". È Presidente del Corso di Laurea in Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane e del Corso di Laurea Magistrale in Scienze dell'Educazione degli Adulti e Formazione Continua presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Tra le sue pubblicazioni: *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta* (con P. Orefice, Franco Angeli, 2006); *Istituzioni di educazione degli adulti* (con D. Demetrio, Guerini, 2004).

67 Si fa riferimento a percorsi di ricerca le cui risultanze costituiscono l'oggetto di elaborazioni riportate in: Montedoro, C. (a cura di) (2001), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica,* Franco Angeli, Milano; Montedoro, C. (a cura di) (2002), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Franco Angeli, Milano; AA.VV. (2004), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano.

La seconda parte è dedicata alla presentazione di un 'modello formativo' di bilancio di competenze inteso come risorsa metodologica adatta alla formazione di figure professionali, nello specifico di professionisti riflessivi come i formatori, che sono in modo precipuo impegnati nei processi di promozione, sviluppo, sostegno delle competenze dei soggetti adulti. Tale modello rappresenta un dispositivo formativo, che orienta la pratica didattica, imperniato sui cardini concettuali che si richiamano alle teorie di riferimento esposte nella prima parte. A tale riguardo, la presentazione del bilancio di competenze viene introdotta dal discorso che sviluppa il tema della competenza strategica dell'apprendere ad apprendere *lifelong*, intesa come insieme di dimensioni autofertilizzanti per la mobilitazione delle competenze, condizione questa generatrice di apprendimento riflessivo.

La riflessività è quindi concepita come specifica modalità di conoscenza (teoria e azione) che costruisce un rapporto sintonico tra la dimensione del contesto (sociale/organizzativo) e le caratteristiche individuali. Ciò implica la messa in campo di forme di intelligenze biografiche cognitive ed emotive tipiche del pensiero narrativo.

1.2 UNA VISIONE GLOBALE DELL'APPRENDERE AD APPRENDERE

1.2.1 Verso una teoria riflessiva della formazione

Il quadro di riferimento a cui intendo richiamarmi è costituito dagli assunti e dalle riflessioni elaborate nella nostra ricerca. L'assunto centrale è quello relativo al concetto della formazione interpretata come teoria in azione che evidenzia una nuova e più complessa adozione interpretativa dalla categoria riflessività. La formazione viene, infatti, interpretata come un processo ricorsivo attraverso il quale essa diventa, nel contempo, strumento e contenuto, teoria e azione. Ciò accade in quanto si declina la formazione come un movimento il cui processo funzionale riguarda non solo l'oggetto identificato come apprendimento nella formazione ma accoglie anche l'aspetto dell'apprendimento della formazione anche nel senso di apprendere ad apprendere.

È quindi la dimensione metacognitiva secondo la quale la formazione diviene oggetto di sé stessa. La teoria della formazione in una dimensione di *lifelong learning* trova la sua ragione epistemologica nel processo che coniuga il 'come si apprende' e il 'come si produce esplicitamente, intenzionalmente, organizzativamente apprendimento'.

E ciò attraverso processi e attività (dimensione teorica, metodologica, organizzativa, politico-sociale-istituzionale), che nei diversi contesti consentono agli individui di:

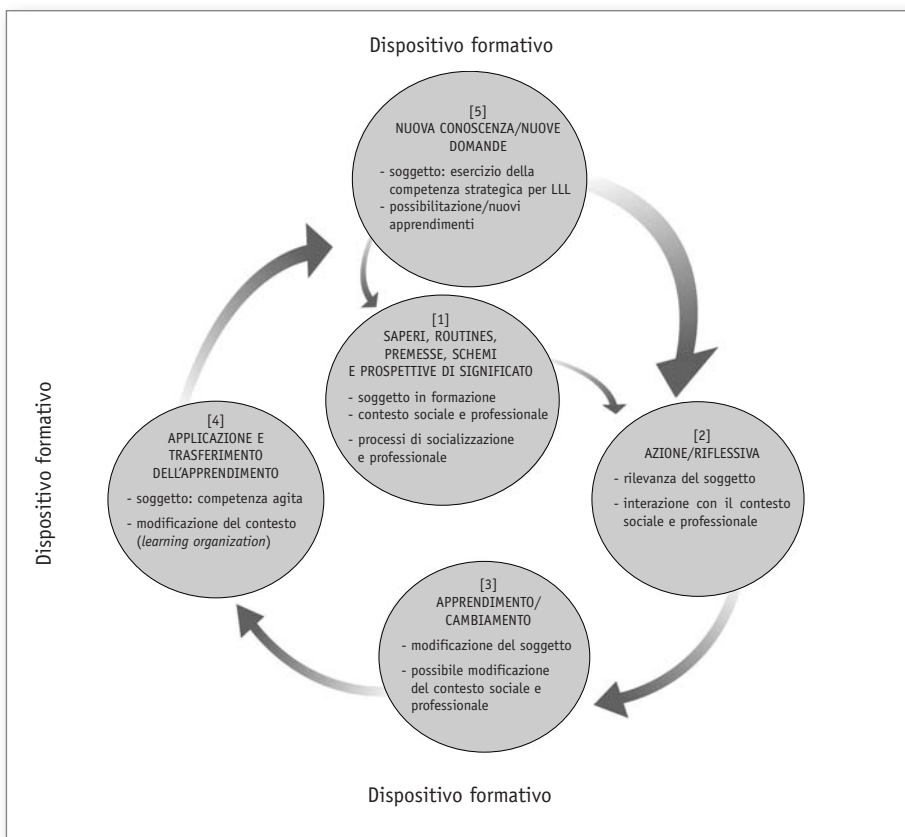
- rompere i legacci di una concezione deterministica dei processi biologici e cognitivi (condizionamento), rendendone esplicite e sviluppandone al contrario tutte le potenziali risorse in funzione proattiva;
- possedere ed essere in grado di usare in modo efficace i saperi e le competenze socialmente e professionalmente necessari in funzione dell'autonomia e dell'auto-formazione;
- poter concorrere alla produzione di nuovo sapere, sviluppare nuove competenze per superare i limiti insiti nelle risposte codificate, in funzione dell'innovazione personale, professionale, sociale, in direzione della riflessività e della creatività.

In questo senso si individuava con il costrutto 'movimento della formazione' un processo formativo e un agire formativo definito da un intreccio autofertilizzante tra la dimensione della 'conoscenza e delle teorie' (dei soggetti, dei problemi o dei progetti, dei bisogni, dei desideri, del campo) intese nell'accezione di saperi generali e specifici, di competenze; dell''operatività riflessiva' (attività formative, valutative, pratiche riflessive *in* e *on action*); della produzione/risultato di 'cambiamento - nuova conoscenza - nuove domande' (nei soggetti, nel contesto, nell'organizzazione, nelle strategie di ricerca), su cui si innestano nuove azioni di apprendimento e dell'agire formativo, nel senso di fare formazione.

1.2 Una visione globale dell'apprendere ad apprendere

A partire da questo schema interpretativo, diviene utile sviluppare il discorso sui parametri di lettura della formazione intesa come agire riflessivo. In questo senso opero una rielaborazione del costrutto relativo 'movimento della formazione' che porta in primo piano, come elementi costitutivi, il soggetto, il contesto sociale/lavorativo, il dipositivo formativo. Si tratta di elementi relativi a quelli che abbiamo sopra indicato come assunti propri della logica specifica della formazione e cioè:

- la centralità del soggetto;
- la concezione dei processi formativi come sempre situati nei diversi contesti;
- la rilevanza di percorsi e strategie (percorsi e pratiche dell'agire formativo sul versante dei contesti dedicati e sul versante dei soggetti in formazione) che portino all'innovazione ed alla trasformazione dei presupposti di partenza.

Figura 1
Schema di lettura dell'agire formativo, dei percorsi formativi intenzionalmente finalizzati a produrre-facilitare l'apprendimento 'nella' formazione e 'della' formazione intesa come processo per 'apprendere ad apprendere'

Sinteticamente si può illustrare lo schema partendo dalla sottolineatura del fatto che se ci si riferisce ad una teoria riflessiva per la formazione si chiama in campo una 'visione sistemica della formazione' che assume alcuni assunti come discriminanti [68]: la centralità dell'attore sociale nel contesto, il superamento dei limiti strutturali del paradigma della razionalità con il riconoscimento del ruolo fondante della costruzione dei significati e della valenza generativa dell'azione, del concetto di contesto e delle tipologie qualitative dei dispositivi formativi.

1.2 Una visione globale dell'apprendere ad apprendere

Nello schema fig. 1 il 'movimento della formazione' anche nella sua declinazione di teoria e di agire riflessivo sulla formazione stessa, si esemplifica nello sviluppo e nell'acquisizione della competenza strategica per il *lifelong learning* - apprendere ad apprendere; si presenta inoltre con i momenti che caratterizzano questo processo a spirale, e che riguardano la conoscenza/teoria (saperi espliciti, taciti, ecc.), l'azione, (l'esperienza e la riflessione nell'azione), l'apprendimento/cambiamento, (riflessione sull'azione e trasformazione prospettive di significato), l'applicazione e il trasferimento dell'apprendimento, la nuova conoscenza/teoria (produzione di nuove domande).

In questa prospettiva diventano così rilevanti alcune categorie proprie delle pratiche formative riflessive tra le quali in particolare la capacità di attribuzione di significato intesa come esercizio riflessivo; il ruolo del contesto; il passaggio ad un concetto di competenze inteso come sapere in azione possibile solo se fondato su una soggettività conativa; autodirezione nell'apprendimento, autoformazione/riflessività[69]. Da ciò deriva la rilevanza teorico operativa attribuita negli ultimi anni a strategie e pratiche formative tradizionalmente sottovalutate o comunque considerate come possibili levatrici dell'apprendimento e non apprendimenti essi stessi.

Si tratta di strategie di ricerca-azione, di orientamento, di sviluppo della motivazione, di costruzione dell'identità, di sostegno alla progettualità, di costruzione di parametri ecologici e di qualità dei processi di vita, di lavoro, di studio; di *empowerment*, da intendersi non solamente come percorsi per ottenere un risultato di apprendimento, ma come contenuti formativi, apprendimenti essi stessi specifici, della competenza ad apprendere durante il corso della vita. Ed ancora alla necessità di 'apprendere' le procedure e le pratiche, che possono favorire la competenza di attribuzione di senso alle pratiche effettuate e più in generale al proprio ed altrui fare e vivere.

68 Si tratta di una visione che si richiama ad un'idea complessa della formazione, di cui un'interpretazione viene presentata nel contributo di Michele Pellerey, in questo volume.

69 Per un approfondimento del concetto di 'riflessività' si consideri il saggio di Massimo Tomassini, in questo volume.

1.2.2 Per un'interpretazione formativa dell'apprendimento permanente

Ci si muove nella prospettiva connessa alla possibilità/necessità di continuare ad apprendere per tutta la vita e ciò implica il superamento della visione funzionalistica della formazione. Il criterio economico-strumentale, che è posto alla base dell'apprendimento permanente, è limitante rispetto alla prospettiva dell'apprendimento riflessivo-critico-trasformativo in quanto dirige finalisticamente l'apprendimento secondo una logica eteronoma. Si tratta pertanto di un apprendimento che tende a modificare le risposte rispetto all'insorgere di nuovi stimoli emergenti da contingenze macro-economiche. La redditività e la competitività sono obiettivi a breve termine. La globalizzazione e le politiche ad essa organiche promuovono una cultura omologante e un cambiamento che si consuma nel presente per soluzioni immediate. Il richiamo alla centralità della conoscenza si risolve nell'acquisizione di conoscenze tecniche per adeguarsi ai cambiamenti dei ruoli lavorativi. La categoria del cambiamento riguarda un set di modificazioni che non incidono sulle prospettive di significato.

Nell'epoca della società della conoscenza si assiste al paradosso che all'avanzare della scienza aumenta il livello di ignoranza, intesa come la distanza tra gli appartenenti alle comunità scientifiche ed il resto della popolazione su scala mondiale. Il processo di costruzione delle conoscenze, uscito dalla competenza esclusiva delle "aule" dell'istruzione formale, appartiene a una molteplicità di esperienze e il corso dell'apprendimento 'si distende' in situazioni nuove e in una nuova dimensione del tempo. Tuttavia, è pacifico constatare la difficoltà di adattarsi alla logica del cambiamento, che attraversa, anche con interpretazioni diverse, il mondo dell'economia, del lavoro, della formazione, della politica. È indubbio che si apprende sempre e in ragione del fatto che siamo immersi in un groviglio di relazioni di varia natura, intenzionali e non, visibili e invisibili, che introducono nelle nostre vite processi di cambiamento e di costruzione dei significati.

Si evidenzia, dunque, il permanere di un aspetto critico che si può rappresentare come il problema del legame tra processi di apprendimento e 'operazioni epistemologiche' del soggetto incluso all'interno dei contesti di vita, che presiedono alla elaborazione dei significati e che rinviano a quelle operazioni di natura sociale che vi sono sottese o comunque implicate. Si tratta di capire cosa significa collocare l'apprendimento nei contesti che si caratterizzano in particolare per la messa in atto di pratiche esperienziali. Conducendo il discorso nel campo specifico della formazione, il discorso viene ulteriormente complicato. Dal nostro punto di vista si tratta, infatti, di tenere presente una visione organica, in quanto non possono essere disgiunti i temi dell'apprendimento e dell'insegnamento, dell'esperienza e della riflessione critica.

1.2.3 Il costrutto di competenza strategica

In questa ottica risulta utile il richiamo al concetto di dimensioni strategiche delle competenze e nello specifico al concetto di competenza strategica per il *lifelong*

1.2 Una visione globale dell'apprendere ad apprendere

learning. Come esplicitato in altra parte con il concetto di 'competenza strategica' si fa riferimento non ad una abilità specifica ma ad una metacompetenza che è il risultato della capacità di mobilitazione di un complesso di dimensioni/direttrici del sapere, e dell'agire, integrate in modo significativo, che vanno a connotare il profilo culturale adulto, funzionale rispetto alle istanze di riflessività dei contesti di vita. Si tratta di un complesso di risorse-conoscenze, abilità/skills cognitive, emotive, relazionali, sociali, tecnologiche, professionali, necessarie agli individui per vivere, lavorare e partecipare alla vita delle comunità, nei diversi contesti e nelle diverse situazioni storico-sociali e culturali.

In una serie di contributi teorici precedenti[70] mi sono occupata di riflettere sulla possibilità di pensare ad un passaggio dalla capacità di apprendere ad apprendere alle competenze strategiche dell'apprendere ad apprendere. L'operazione ha significato condurre uno studio con valenze empiriche nell'ambito del quale sono stati elaborati assunti teorici e costrutti con una finalizzazione all'applicazione sul territorio delle pratiche formative. Apprendere ad apprendere non si configura come competenza definibile una volta per tutte e acquisita stabilmente grazie ad un'adeguata istruzione di base, come può invece scaturire da una lettura dei documenti delle istituzioni europee. Essa definisce una condizione del soggetto, collocato nei contesti, mai definitivamente compiuta che si presenta variamente connotata nella molteplicità delle stagioni della vita in ordine a ragioni che attengono alla sfera personale, a quella professionale, organizzativa e sociale. Il costrutto di competenza strategica comprende un'interpretazione del concetto di apprendimento permanente secondo la logica formativa, al fine anche di arrivare a descrivere una possibile azione sul terreno delle pratiche. Viene a delinearsi uno spostamento e se possibile un avanzamento rispetto all'indicazione della capacità di apprendere ad apprendere, che si misura principalmente con la potenzialità del soggetto di apprendere il proprio processo di apprendimento. Ciò implica una concezione ampia e una pratica critica dell'esperienza che sono incluse nel concetto di riflessività. Non si pensa all'esperienza come a una generica fonte motivante o a uno scontato bagaglio della vita adulta, ma a una dimensione complessa del pensiero che consente di mettere in atto, in base a specifiche modalità, capacità interpretative, tali da generare senso e consentire un processo ricorsivo autonomamente gestito.

Abituare il pensiero a pensare se stesso e quindi controllare i processi di apprendimento sono operazioni che non possono dissociarsi dall'analisi/riflessione nella e sulla trama fatta di relazioni/storie sociali, emotive, biografiche e cogniti-

70 Si fa riferimento qui ai lavori di ricerca e di sistematizzazione concettuale contenuti in: Alberici, A. "La dimensione *lifelong learning* nella teoria pedagogica", in Montedoro C. (a cura di) (2001), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, *op. cit*.; Alberici, A. (2002) "La progettazione curricolare orientata alle competenze nella dimensione dell'apprendimento permanente", in C. Montedoro (a cura di), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, *op. cit*.; Alberici, A. e Serreri, P. (2003), *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenza*, Monolite, Roma.

ve, professionali, al cui interno quei processi avvengono. Da questo punto di vista si comprende come l'esperienza possa costituire un nucleo ineludibile dei processi di cambiamento/apprendimento. Ne deriva che essere competenti *life-long* implica tra l'altro un'attenzione riflessiva nei confronti dell'esperienza. Tale disposizione, intesa come pratica di pensiero che consente di valutare gli abituali modi di conoscere/apprendere e di proiettare i soggetti in una prospettiva di cambiamento, al fine anche di trovare soluzioni significative, promuove la competenza strategica di apprendere ad apprendere. Saper mettere in atto pratiche di discussione, analisi, esame e cambiamento delle condizioni delle esperienze e delle ragioni profonde che definiscono il nostro modo di stare dentro tali situazioni, incide sulle dimensioni biografiche, cognitive e emotive della competenza strategica.

1.2.4 Curricoli e contesti per l'apprendimento permanente

L'interpretazione peculiare della prospettiva dell'apprendimento per tutta la vita, discussa nel presente contributo si pone anche come modello regolativo della formazione. Da ciò deriva la sua 'forma' di meta-modello che interessa il sistema formativo tout court e, in particolare, nel caso della nostra discussione, la struttura regolativa dei sistemi all'interno dei quali avviene la formazione. Discussione che troverà come punto di snodo lo sviluppo dei concetti di curricolo e di contesto, in parte frutto del lavoro del nostro gruppo di ricerca Isfol, portato avanti negli anni precedenti[71].

Dal nostro punto di vista, assumere la prospettiva di elaborare un' interpretazione formativa dell'apprendimento permanente significa farsi carico di sciogliere a diversi livelli il nodo dei molteplici e variamente caratterizzati contesti dell'apprendimento e della formazione che occorrono nel corso della vita adulta, di solito concepiti in modo fortemente segmentato dalle organizzazioni con l'adozione di logiche escludenti di chiusura e/o di contrapposizione, se non addirittura affatto concepiti. Se si prende in considerazione, come punto di riferimento da cui non si può prescindere perché acquisito a livello istituzionale, quanto sostenuto dalla Commissione delle Comunità Europee nella Comunicazione 'Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente', il concetto di apprendimento permanente viene definito come qualsiasi attività di apprendimento intrapresa nelle varie fasi della vita al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale. Dunque entrano nel novero modalità formali, non formali e informali.

71 Alberici, A. (2002), "La progettazione curricolare orientata alle competenze nella dimensione dell'apprendimento permanente", in C. Montedoro (a cura di), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, *op. cit*.

Partendo dall'accordo sull'area di significato da assegnare al concetto di apprendimento permanente si apre un'area problematica di riflessione relativa alle condizioni per rendere possibile una continuità/contaminazione tra esperienze di natura diversa. E questo principalmente rispetto alle due dimensioni dei soggetti e delle organizzazioni. Da una parte si possono cogliere le ragioni e/o i bisogni dei soggetti che, a fronte della fluidità delle esperienze e della molteplicità dei contesti di cui sono parte attiva, devono avere la possibilità, o, nei casi in cui occorra, essere messi in condizione per diventare consapevoli della possibilità di leggere e valorizzare la continuità del processo esperienziale. Da un'altra, le organizzazioni sono alle prese con problemi inediti di progettazione formativa, di flessibilità e armonizzazione dei percorsi che richiedono una notevole attitudine al cambiamento.

1.2 Una visione globale dell'apprendere ad apprendere

Su questa base sosteniamo il superamento di un'interpretazione del curricolo caratterizzata della cosiddetta dimensione disciplinare, contenutistica, trasmissiva del processo educativo. Si tratta di quel capovolgimento di ottica, che conduce a condividere il concetto di apprendimento inteso sostanzialmente come possibilità di cambiamento, che si realizza attraverso i processi di scoperta, di riflessione, di produzione e di integrazione delle conoscenze, di sviluppo delle competenze, di acquisizione della consapevolezza del sé, della capacità di dare senso e di trasformazione delle stesse premesse di partenza. In tale prospettiva può essere utile per l'economia del discorso ricorrere a una breve panoramica sulle forme che nel tempo ha assunto la dimensione dell'organizzazione progettuale della formazione in termini di curricolo[72]:

- 'Curricolo classico': elaborazione che si richiama a studi scientifici, prevalentemente di ambito comportamentista e neo-comportamentista, che hanno cercato di dare una risposta innovativa ai problemi della ottimizzazione dell'apprendimento e dell'insegnamento, nella prospettiva di una radicale inversione di marcia rispetto alla dinamica tradizionale della didattica. Le concezioni del curricolo che possiamo definire 'classico' introducono, infatti, una diversa pesatura delle cosiddette componenti e variabili, che interagiscono di necessità quando si tratti di attività e processi esplicitamente finalizzati e organizzati per promuovere, sviluppare l'apprendimento. Dal concetto di insegnamento inteso come realizzazione di un programma didattico si giunge progressivamente ad assumere la categoria della programmazione didattica e cioè delle modalità di interpretazione e di costruzione del rapporto complesso tra i soggetti e i contenuti/saperi. Il peso specifico e la taratura degli assi portanti la programmazione curricolare, tra questi due poli, si è venuta spostando nei

72 Per una panoramica degli studi sul curricolo si vedano tra le altre le rassegne presentate da Jarvis, P. (1996), *Adult and Continuing Education*, 2nd ed., Routiedge, London and New York; Tuijman, A.C. (edit by) (1996), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, 2nd ed., Pergamon Press, Oxford, e i diversi approcci degli studi di Pontecorvo, C. (1983), *Concetti e conoscenza*, Loescher, Torino; Frabboni, F. (1997), *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari; Megnagi, S. (1986), *Il curricolo nell'educazione degli adulti*, Loescher, Torino.

diversi impianti ipotetici e nei diversi modelli di volta in volta sulla centralità del soggetto in formazione, sulla centralità delle esigenze formative eterodeterminate e funzionali (della società, delle organizzazioni, del lavoro), sulla struttura delle discipline e sui contenuti culturali o sulle specificità tecniche/professionali (saperi, abilità, skills), mantenendo una dialettica mai risolta tra esigenze dei soggetti ed esigenze dell'oggetto di studio.

- 'Curricolo romantico': concezione in cui la componente fondante è identificata nel soggetto in formazione, in alcuni casi con una relativa sottovalutazione delle altre componenti specificamente rientranti nel piano dell'organizzazione didattica. L'"esasperazione" di questa prospettiva, ha comportato il rischio sul piano teorico ed operativo che, specialmente nell'ambito dell' educazione degli adulti e della formazione con adulti anche in ambito professionale, si determinasse una relativa ambiguità tra la necessaria rilevanza da attribuire al ruolo del soggetto e della sua esperienza nell'apprendimento e i caratteri specifici delle esperienze da progettare, realizzare, agire in una situazione consapevolmente orientata all'apprendimento.
- 'Curricolo nascosto': lo spostamento dell'attenzione e del focus paradigmatico della formazione sull'adulto come *learner* sul valore formativo dell'esperienza, ha dato inedita rilevanza come criterio organizzatore dei processi formativi al cosiddetto 'curricolo nascosto' (*hidden curriculum*)[73] o per usare una terminologia che si radica nella ricerca qualitativa (ad esempio le storie di vita sui percorsi formativi), al curricolo emergente nel e dal cosiddetto 'percorso parallelo di formazione'[74]. Quest'ultimo da intendersi come curricolo (biografia di formazione) risultato di ciò che (attività, processi, esperienze, ecc.) non è stato esplicitamente progettato, realizzato e valutato nei contesti formali educativi, con caratteri non predefinibili, a differenza delle esperienze finalizzate direttamente all'apprendimento che si realizzerebbero sempre attraverso curricula pianificati e sistematici.

A questo punto interessa capire come portare sul terreno della riflessività la dimensione organizzativa della formazione orientata alla promozione e allo sviluppo delle competenze progettuali dei formatori. A tal fine, una serie di elementi possono essere presi in considerazione:

- il protagonismo del soggetto nella costruzione e attribuzione di significato all'azione come fondativa di ogni effettivo processo formativo;
- la trasformazione del concetto di alfabetizzazione, di saperi di base, di capacità e abilità necessarie nei diversi contesti di vita e di lavoro, in direzione dell'emergere e dell'affermarsi dell'ormai consolidato concetto di competenza;

73 Steumer, J.N. e Tuijnman, A.C. (1996), "Curriculum in Adult Education", in A.C. Tuijman (a cura di), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, *op. cit.* e ancora Knowles, sebbene la sua ultima elaborazione presenti una maggiore attenzione non solo alla dimensione psicologica ma anche a quelle sociali, organizzative, istituzionali presenti nello stesso modello formativo andragogico (Knowles M. (1997), *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano).

74 Bergamini, S. (1998), *Formazione e lavoro*, Franco Angeli, Erill, Milano.

- un cambiamento intervenuto a riguardo del concetto e della pratica del lavoro e delle professioni.

Inoltre è necessario divenire consapevoli del fatto che le situazioni in cui si fa pratica di formazione sono collocate in uno sfondo densamente problematico caratterizzato da indeterminatezza e singolarità di ogni situazione e la conseguente impossibilità di predeterminare le variabili in gioco non annullano l'azione. Su questa base ritengo importante fare in modo che l'idea di curricolo e quella di contesto si incontrino su un terreno fertile. Per contesto riprendo la riflessione operata da C. Pontecorvo[75], rispetto alla quale assumono rilevanza:
- la condivisione e costruzione sociale dei significati;
- le pratiche culturali di creazione e gestione delle conoscenze e delle competenze;
- la conoscenza situata;
- le comunità di pratiche, comunità di discorso, comunità di apprendimento[76].

Se il significato si costruisce nel corso dell'azione, ai soggetti per essere attori è richiesta l'abilità di cercare un' integrazione tra gli schemi d'azione posseduti e i dati ambientali. Se si considerano i soggetti come portatori di rappresentazioni simboliche complesse, ne deriva che essi possono disporre di tali rappresentazioni per mettere in atto pratiche riflessive. Una progettazione significativa sulla base delle premesse adottate si realizza soltanto in una situazione di 'immersione' nella pratica formativa, intendendo il contesto formativo come campo sempre problematico. I fattori che intervengono nel peculiare contesto della formazione non sono completamente conoscibili e non se ne può predeterminare il peso specifico in termini di conoscenza degli effetti e/o dei risultati.

Ne deriva di conseguenza che agire in questo contesto significa, quindi, affrontare la progettazione del curricolo alla 'stregua di un'attività di ricerca', nella quale possano venire alla luce le dinamiche sotterranee 'dell'attività riflessiva dei soggetti' che si strutturano attorno alle dimensioni spesso implicite della 'cognizione e metacognizione', dell' 'affettività' e della 'relazione'. Con questo si vuole affermare che la progettazione nei sistemi formativi si può concepire sempre più come 'esperimento pratico locale'[77], che assume la centralità del concetto di contesto, come medium tra la dimensione soggettiva e quella organizzativa.

75 Il contesto viene definito come "quadro culturale entro cui ha luogo un particolare evento interattivo e che offre risorse per la sua realizzazione e interpretazione" (Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano).

76 Per una ricognizione del costrutto di comunità di pratiche si veda in particolare il saggio di Domenico Lipari, in questo volume.

77 La rilevanza della dimensione cognitiva di ristrutturazione e cambiamento degli schemi mentali rispetto alle attività di progettazione e più in generale al processo decisionale è sviluppata in: Lanzara G.F. (1993), *Capacità negativa*, il Mulino, Bologna.

1.3 LAVORARE CON LE COMPETENZE STRATEGICHE

1.3.1 La dimensione riflessiva della competenza strategica dell'apprendere ad apprendere lifelong

Nella seconda parte del contributo è stata scelta la strada di proporre e riflettere su un possibile 'modello/percorso' di pratica formativa - facente parte di un insieme più ampio all'interno dello scenario dei sistemi formativi - rivolta specificamente ai cosiddetti professionisti, o alle figure esperte che operano nell'area della formazione con adulti (in particolare formatori, facilitatori e orientatori). Le ragioni alla base della scelta riguardano elementi con una forte valenza innovativa rispetto alle concezione della formazione, alla metodologia, all'attenzione specifica nei confronti del soggetto, delle sue esperienze e degli schemi di significato sottostanti. Si tratta del bilancio di competenze che si fonda su un agire formativo e su pratiche didattiche che hanno come logica di fondo quella della riflessività. Di qui l'attenzione specifica a promuovere e facilitare attività di formazione per i formatori e per le figure plurime dedicate alla facilitazione dell'apprendimento degli adulti, imperniate sulle metodologie qualitative e nello specifico su quelle del pensiero riflessivo, dell'*experiental learning* e *action learning*.

Il concetto di riflessività e di riflessività critica in questo senso rinvia ad una concezione dell'apprendimento decisamente ancorata al *double loop*[78] e alla sua dimensione di messa in discussione delle 'prospettive di significato'[79], in funzione della creazione di nuove conoscenze. La capacità cioè di fare nuove domande e aprire nuove prospettive nel senso della pro-azione. E in questa prospettiva si collocano le pratiche riflessive, in quanto possono favorire un apprendimento trasformativo, cioè lo sviluppo di nuove prospettive e l'acquisizione di costrutti profondamente trasformati.

Occorre richiamare a questo riguardo, da un lato, il costrutto che rappresenta nella nostra elaborazione il 'movimento della formazione'. Con tale espressione si intende, infatti, un agire formativo che raggiunge il risultato in termini di efficacia, quando il processo porta all'allargamento dell'esperienza e apre nuovi campi di indagine e di conoscenza, attraverso lo sviluppo delle capacità di fare nuove domande. Da un altro lato, è utile riprendere la posizione di P. Jarvis[80] che distingue l'esperienza dall'apprendimento in senso proprio, che pure vive solo nell'esperienza, sottolineando che scatta la molla dell'apprendimento quando si presenta una discrasia tra la biografia individuale e l'esperienza agita in situazione,

78 Per un approfondimento si prenda in considerazione Argyris, C. e Schön, D.A. (1978), *Organizational Learning*, Addison-Wesley, Massachusetts.

79 Il costrutto di prospettiva di significato costituisce un elemento centrale della teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.

80 Jarvis, P. (1996), *op. cit.*

che comporta un nuovo bisogno di conoscenze, di abilità, di competenze. Una situazione inedita che per essere affrontata deve mobilitare la forma più alta di apprendimento, cioè l'apprendimento riflessivo.

Tale mobilitazione, e questo rappresenta un passaggio cardine, si fonda su un elemento che è al tempo stesso una premessa e una condizione di attuazione: la competenza strategica dell'apprendere ad apprendere nella dimensione *lifelong.* È su questa base che emerge l'importanza di porre l'attenzione sulle 'competenze di apprendimento' ovvero sulle condizioni 'possibilitanti' l'apprendimento riflessivo, in quanto consentono la gestione, la manutenzione, la trasformazione e la creazione delle competenze. Pertanto, da questo punto di vista, il concetto, così individuato, di 'apprendere ad apprendere' costituisce una metacompetenza nel senso che è strategicamente funzionale alla possibilità dei soggetti di imparare nel corso della loro vita. La riflessività può essere descritta come un'espressione della competenza strategica, in cui interagiscono una pluralità di dimensioni, biografica, cognitiva, socio-affettiva, che si manifesta come comprensione olistica e contestuale e che promuove forme trasformative (prospettive e schemi di significato) di apprendimento.

1.3.2 La professionalità riflessiva

È stato detto che dal punto di vista del presente contributo la prospettiva con cui si guarda al costrutto di competenza e ai metodi formativi volti al loro sviluppo, fa perno sulla dimensione strategica dell'apprendere ad apprendere. Riferendosi alla pratica professionale, anche quindi nello specifico a quella del formatore, la dimensione strategica dell'apprendere ad apprendere è intesa come capacità dei soggetti di attribuire senso - faccio riferimento alla generazione di fini e valori verso cui orientare l'azione - di costruire significati dentro contesti ben determinati sul terreno dell'apprendimento stesso e su quello professionale. Richiamando qui esplicitamente la posizione ormai classica di Schön[81], si tratta di un punto di vista che modifica la concezione di pratica professionale in direzione del concetto indagine pratica riflessiva, caratterizzata dall'azione del professionista nel ruolo di colui che riflette sull'azione e nel corso dell'azione.

La riflessione nell'indagine pratica - fondamentale nell'arte mediante la quale i professionisti a volte affrontano bene situazioni connotate da incertezza, instabilità, unicità e conflitti di valore[82] - trova una forma di rappresentazione nel processo in cui si struttura una conversazione riflessiva con la situazione, caratterizzato da:

- impostazione del problema;

81 Schön, D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo,* Franco Angeli, Milano.

82 Schön, D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.

- relazione tra l'esperienza/conoscenza pregressa e la situazione unica: 'vedere come e agire come';
- capacità di conduzione dell'azione attraverso la riflessione nell'azione/conduzione dell'esperimento nei diversi contesti della pratica.

Si comprende come la dimensione del coinvolgimento personale dell'attore in situazione e il momento dell'attribuzione di senso nei confronti dell'azione da intraprendere appaiano tratti rilevanti della competenza, che diventa riflessiva nel senso di generazione del processo cognitivo di creazione e strutturazione del setting e quindi di apprendere attraverso il fare. Ma contemporaneamente si evidenzia il valore trasformativo, artistico, della stessa pratica professionale 'riflessiva' in quanto capace di produrre nuove pratiche e nuovi saperi modificando le routines di conoscenze stutturate e di pratiche relative alla comunità di pratica professionale di riferimento. Da quanto detto nella prima parte, appare chiaro che il modello di formazione adottato che si basa sul costrutto di 'movimento della formazione' e cioè sulla capacità generativa di nuove conoscenze/domande, di nuove possibilità per il cambiamento come finalità specifica dell'apprendimento, individua un agire formativo fortemente dinamico e mutante; un agire formativo spesso caratterizzato da dubbi, incertezze, ambiguità, per favorire lo sviluppo di risorse umane, individui e collettività capaci di apprendimento autoregolato, riflessivo, proattivo.

E tutto questo con la premessa della necessaria acquisizione e sviluppo della competenza strategica 'dell'apprendere ad apprendere' per il *lifelong learning*. La professionalità si presenta in questo contesto, intrinsecamente e strutturalmente, necessitante di una sua fondazione su un agire formativo e su pratiche formative, che abbiano come logica di fondo quella della riflessività[83]. Da qui l'attenzione specifica a promuovere e facilitare attività di formazione per i professionisti della formazione (formatori e le figure plurime dedicate alla facilitazione dell'apprendimento degli adulti) che si qualifichino sulla base di metodologie e pratiche qualitative e nello specifico su metodologie e pratiche riflessive promotrici di riflessività.

1.3.3 Gli approcci formativi per lo sviluppo delle competenze strategiche/riflessive. Una breve ricognizione di alcuni contesti operativi

È utile a questo punto del discorso provare a ragionare sulle categorie che possano facilitare, in una visione di sintesi, la descrizione sintetica della molteplicità dei contesti formativi vicini alla metodologia formativa orientata alla riflessività. Il quadro che ne scaturisce è il seguente:

83 Una panoramica sull'evoluzione del concetto di 'riflessività' è sviluppata nel saggio di Massimo Tomassini, in questo volume.

- 'i contesti biografici e del bilancio di competenze': il bilancio di competenze è inteso come costrutto/percorso intrinseco alla 'concezione riflessiva della formazione' e funzionale alla promozione delle competenze strategiche. Il bilancio è assunto con un significato nuovo e di maggiore complessità: diventa metodo, 'promotore di pratica formativa, esercizio di pensiero riflessivo': sviluppa una nuova percezione del sé (prospettive di significato) legata ai sistemi di vita professionale/organizzativa e di vita personale; 'traduce su un terreno di pratica formativa il valore generativo dell'esperienza' attraverso apprendimenti incentrati sulla rielaborazione del vissuto e sull'autoconsapevolezza.
- 'I contesti cognitivi dei laboratori epistemologici': intervento sul funzionamento della mente e apprendimento delle condizioni attraverso cui si pensa; si mettono al centro le operazioni cognitive-mentali riferite all'assunzione di decisioni, alla soluzione di problemi pratici, interpersonali ed emozionali; laboratori di epistemologia operativa: esplorazione attiva dei processi di costruzione della conoscenza; riflessione consapevole sull'uso della conoscenza e sulle condizioni di apprendimento e costruzione delle competenze; comprensione, ridefinizione dei modi di conoscere e apprendere; elaborazione di strategie d'uso della conoscenza.
- 'I contesti e i modelli del pensiero pratico': le conoscenze e le operazioni cognitive intese come storicamente e culturalmente mediate; approccio che pone l'accento sulla creazione del problema; nuova epistemologia della pratica: riflessione in azione e sull'azione; costruzione/simulazione di modelli e schemi accoppiati strutturalmente con situazioni esperienziali attraverso una conversazione riflessiva con la situazione.

1.3.4 Il contesto biografico: il Bilancio di competenze

Nella parte che segue, il discorso che viene portato avanti sviluppa la riflessione sui contesti biografici e riguarda la possibilità di comprendere come si possa coniugare nella pratica formativa l'approccio biografico con la finalità di sostenere la promozione delle competenze professionali dei formatori. La scelta di concentrare l'attenzione sui contesti biografici segue una precisa ipotesi secondo la quale riflettere nell'esperienza e sull'esperienza che incide sulla competenza strategica dell'apprendere ad apprendere in ordine alle dimensioni biografica, cognitiva ed emotiva. Inoltre ci pare possibile sostenere che se i sistemi di istruzione e formazione per la professionalità orientano le proprie strategie alla relazione tra esperienza e riflessione allora viene facilitata la possibilità di promuovere le competenze strategiche di imparare ad apprendere. Le premesse teoriche e le assunzioni di valore di riferimento fanno prediligere nell'ambito della logica formativa, di cui si è già detto, le dimensioni di carattere qualitativo relative al processo di costruzione dei significati e alle operazioni dei soggetti messe in campo nel momento in cui si trovano nella condizione di rielaborare le proprie esperienze di vita.

L'apprendimento, inteso come processo di cambiamento attraverso cui assegnare significati alle esperienze, prefigura una modalità costruttiva con una partecipazione forte e responsabile dei soggetti, all'interno dei contesti che si caratterizzano in grande parte, per la natura sociale delle pratiche messe in atto. Uno degli approcci, che sembra accomunare differenti filoni di ricerca e azione nell'ambito dell'educazione degli adulti, sottolineando con forza le potenzialità formative della ricognizione biografica, è stato da più parti individuato in quello definito del 'costruttivismo narrativo'[84]. Questo approccio rivolge la propria attenzione ai processi costitutivi o generativi della conoscenza attraverso lo studio della narrazione intesa come relazione in divenire. In esso i processi generativi della narrazione sono considerati sia come percorsi individuali di attribuzione di senso, sia come pratiche collettive, socio-culturali o sistemiche di costruzione consensuale o co-costruzione dei mondi esperienziali[85].

In esso la conoscenza viene ad essere considerata come elaborazione legata a un processo a carattere solistico-sistemico anziché come semplice rappresentazione di una realtà oggettiva, esterna, indipendente dal soggetto che conosce. È su queste basi che la riflessione in ambito educativo, anche in Italia, ha cominciato a centrare l'attenzione sul potenziale trasformativo della pratica autobiografica[86]. L'autobiografia è intesa non soltanto come approccio di ricerca ma anche e soprattutto come importante potenzialità formativa per l'adulto in formazione, per il suo carattere trasformativo. E poiché non c'è apprendimento e quindi formazione senza cambiamento di sé, dell'altro e del contesto in cui si vive, questo aspetto del fare autobiografia può costituire una 'preziosa risorsa personale', uno strumento do tecnologia del sé, di cura, di auto-formazione, ma anche essere strumento per educare e per formare, attraverso l'attenzione e l'ascolto delle storie di vita altrui con esplicite ricadute sulla pratica professionale. L'approccio autobiografico nasce proprio là dove c'è più bisogno di considerare il soggetto al centro del processo formativo e contemporaneamente può esprimere in particolare per gli adulti un'esperienza non solo di acquisizione di nuove strategie di apprendimento ma anche una forma di riprogettazione personale o di scoperta di motivazioni tacite. Si può parlare dunque di un orientamento autobiografico nell'educazione degli adulti volto specificamente anche alla "costruzione di modi diversi di apprendere e di conoscere" attraverso pratiche quali la riflessività, la capacità narrativa, la relazionalità, ecc.; pratiche che si fondano sui

84 Formenti, L. (1998), *La formazione autobiografica*, Guerini, Milano.

85 Ibidem.

86 Per l'applicazione del metodo biografico come metodologia qualitativa nel campo della ricerca e in particolare della ricerca-azione nell'ambito della didattica universitaria, si veda: Alberici, A. (a cura di) (2001), *La parola al soggetto. Le metodologie qualitative nella ricerca e nella didattica universitaria*, Guerini e Associati, Milano.

diversi criteri quali: l'autonomia organizzativa; l'improvvisazione biografica; l'interdipendenza apprenditiva; la leadership creativa[87].

A monte del nostro progetto di intervento si trova la convinzione che le metodologie biografiche sono in grado di definire modelli e contesti di pratiche che riescono a includere e a 'impattare' la complessità della competenza professionale, intesa quest'ultima in particolare con riferimento alle qualità artistiche nel senso di trasformative, alle dimensioni non strettamente tecniche del repertorio culturale professionale. I modelli di intervento presi in considerazione, allora, riguarderanno quelli che rivolgono l'interesse alla formazione dei professionisti riflessivi, che presentano quale tratto distintivo la competenza di esercitare la propria professionalità nel campo dello sviluppo, della gestione e della trasformazione delle competenze.

Passaggio ineludibile per la creazione dei contesti di pratiche riflessive è la possibilità di dare corso a laboratori che realizzano modalità di intelligenza pratica in cui il pensiero si concepisce come teoria in azione. È il caso del Laboratorio di Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti (d'ora in poi anche Laboratorio MetQualFa o Laboratorio), che nasce come spazio di ricerca universitaria[88], aperto alla pratica didattica. Nell'ambito del laboratorio MetQualFa, in particolare si sono costituite nel tempo due direttrici prevalenti che ne hanno segnato i percorsi e le riflessioni. Esse fanno riferimento alle metodologie di tipo biografico e al bilancio di competenze (d'ora in poi anche Bilancio o BdC). L'interesse che si è manifestato a partire dagli inizi e nel corso del tempo rafforzatosi, di affrontare taluni temi di studio e l'esigenza, anch'essa subito avvertita, di non disgiungere la teoria dalla pratica, hanno favorito lo sviluppo di azioni sul campo della ricerca e della didattica universitaria.

Si sono costituite così due sezioni del Laboratorio che designano luoghi e condizioni operative connotati in modo molteplice: la dimensione della riflessione e della produzione di pensiero pertinenti alle comunità di ricerca scientifica, e la dimensione dell'azione formativa. Il laboratorio si fonda su un'impostazione della ricerca di tipo inter e pluri-disciplinare, intesa come condizione per la lettura della stessa nozione di adulto e di adultità e per la comprensione delle nuova qualità della formazione, e del formare adulti. In relazione a ciò si è sviluppata una maggiore attenzione per gli 'aspetti qualitativi' della ricerca, in quanto adatta per comprendere ed operare - anche sul piano formativo - a partire dalle esperienze,

---

87 Per un approfondimento dell'approccio autobiografico nell'educazione degli adulti si veda: Alberici, A. (a cura di) (2000), *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*, Armando, Roma.

88 Il laboratorio è stato istituito nel 2000 presso il dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Roma Tre per iniziativa della cattedra di Educazione degli Adulti.

dai vissuti, da quelle che sono le riserve principali per l'apprendimento nel senso di experiential learning e di 'apprendimento riflessivo'[89].

1.3.5 I casi della didattica riflessiva

La progettazione delle attività si richiamano al principio di circolarità tra pensiero e azione, e sono dunque parte del più ampio funzionamento del Laboratorio. In questo senso si comprende come la riflessione e la generazione di conoscenza non appartengano solo alla sfera della ricerca pura e della concettualizzazione astratta, ma siano intenzionalmente calate sul territorio della formazione, dove provare e costruire strategie operative. La scelta di focalizzare l'azione sulle metodologie biografiche e sul Bilancio deriva da un preciso orientamento, le cui premesse trovano ragione nello scenario di fondo definito per la costituzione del Laboratorio. In particolare, è stato acquisito come assunto che per il sistema formativo in generale, e per quello universitario in particolare, si pone il problema di rispondere alle istanze che derivano dalla dimensione antropologica e sociale del *lifelong learning* come prospettiva che intende il sapere, le conoscenze, le competenze risorse primarie per i soggetti e le comunità, con l'emergenza del costrutto di competenza intesa come processo di 'mobilitazione' delle risorse individuali sempre in un 'agire situato'.

E questo anche in ragione delle profonde trasformazioni che hanno modificato il percorso di vita dei soggetti, i ritmi e i tempi delle transizioni scuola-lavoro nelle diverse fasi o età della vita. Su questa base si sottolinea come la trasformazione dell'agire formativo abbia a che fare con un compito assai complesso, poiché attiene alla possibilità di predisporre percorsi formativi che abbiano come obiettivi prioritari, non solo il trasferimento dei saperi e delle competenze funzionali ai ruoli evolutivi e sociali, ma anche lo sviluppo del pensiero critico e/o divergente, della riflessività e della creatività. In una parola la facilitazione dei processi finalizzati all'acquisizione della capacità di comprendere (dare un senso), affrontare e risolvere problemi sempre più frequentemente inediti. Una questione cruciale diventa quella che - posti al centro il riconoscimento della forte incidenza delle differenze individuali nei processi di apprendimento, l'importanza dei saperi e delle esperienze pregresse, dei contesti entro cui si sviluppano i diversi corsi della vita individuali - individua nei percorsi biografici la base imprescindibile e la risorsa principe su cui sviluppare e costruire progetti formativi, adatti alla domanda educativa che esprime la necessità di apprendere ad apprendere come competenza strategica nell' *age of learning*.

89 Per un approfondimento si veda: Alberici, A. (a cura di) (2001), *La parola al soggetto. Le metodologie qualitative nella ricerca e nella didattica universitaria*, *op. cit.*; Kolb, D.A. (1984), *Experiential Learning,* Englewood Cliff (N.J.), Prentice-Hall; Jarvis, P. (1996), *op. cit.*; Mantovani, S. (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.

Da questo punto di vista si è sostenuto che uno degli elementi fondamentali per l'esercizio professionale di attività di formazione rivolte agli adulti consiste nel possesso da parte del formatore - come carattere peculiare della sua professionalità - di quella che abbiamo definita, una 'sensibilità biografica', di una 'abilità' che lo metta nelle condizioni di agire, promuovere sostenere, con finalità educative/formative, la potenzialità riflessiva dei soggetti con i quali è in interazione, anche laddove questa sia latente o inconscia[90]. In questo contesto scientifico-empirico e di ricerca-azione si è quindi sviluppata un'attenzione ad una buona pratica come il BdC, nato come strumento di orientamento, fine da destinare prevalentemente allo sviluppo della capacità progettuale rispetto ai percorsi professionali, lavorativi caratterizzati specificamente o da situazioni di transizione o di sviluppo professionale, che ne ha progressivamente, pur nel rigore dei percorsi e della modellizzazione, allargato l'orizzonte in direzione della emersione delle sue potenzialità di *empowerment*, di sviluppo della riflessività, della capacità di dare senso e attribuire significato ai propri percorsi di vita, professionali e di studio.

1.3.6 Il Bilancio di competenze come metodo formativo orientato alla riflessività

È pacifico sostenere che il bilancio di competenze costituisce un costrutto teoricamente e storicamente fondato, tale da consentire di individuare nella matrice francese[91] un 'modello ortodosso' di riferimento. Tuttavia, benché esista un elevato livello di definizione, ciò non ha comportato, come fosse una condizione limitante, una stasi nell'elaborazione del pensiero, che si è sviluppata al contrario come approfondimento concettuale, affinamento rispetto alla specificità dei contesti, e non ultimo come intrapresa di percorsi e di pratiche che valorizzano alcuni aspetti specifici e/o parzialmente divergenti rispetto al modello. Basti considerare che proprio la sottolineatura di queste diverse accentuazioni ci può far parlare di BdC come di buona pratica:

- per la 'possibilitazione'[92], cioè come percorso di formazione, che apre per i fruitori nuove possibilità pensabili e agibili, e che implica lo sviluppo della capacità di scelta tra diverse possibilità interne/esterne; la tenuta nello sforzo di mantenere fermo l'obiettivo individuato, la capacità di pensarsi positivamente, la dimensione della proattività;
- come modello di pratica formativa orientata all'apertura di nuovi spazi per lo sviluppo professionale nelle organizzazioni, facendo centro sulla dimensione di pratica riflessiva;

90 Alberici, A. (a cura di) (2000), *Educazione in età adulta*. *Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione, op. cit.*

91 Un approfondimento del metodo del Bilancio, che, a partire dall'"esperienza" francese, ne elabora interpretazioni in parte innovative si trova tra gli altri in: Alberici, A. e Serreri, P. (2003), *op. cit.*, pp. 77-78; Ruffini, C. e Sarchielli, V. (2001), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Franco Angeli, Milano.

92 Tale costrutto trova un'elaborazione nel saggio di M. Bruscaglioni, in questo volume.

- per un lavoro, una tantum, di ‘supervisione’[93] e di *monitoring*, di autodiagnosi e controllo di un esperienza professionale in funzione del suo sviluppo;
- da utilizzare come nuova opportunità professionale (consigliere di bilancio) per affrontare la gestione di attività formative in contesti professionali particolarmente complessi;
- come metodologia personalizzata basata sul rapporto diretto tra ‘figura esperta’ e soggetto in formazione, metodologia fondata su due approcci: a) la scrittura biografica e b) il percorso guidato, inteso anche come possibile pratica di aiuto;
- per dare risposta al bisogno di attribuzione di senso[94] al proprio agire, al bisogno di prospettiva, come forte sostegno alla motivazione del soggetto in formazione;
- per sviluppare e sostenere la riflessività come BdC riflessivo che sostiene l’acquisizione di capacità progettuali e proattive nell’ambito degli stessi processi di apprendimento.

Come si evince dai risultati di alcune ricerche-azione[95], e dalla sperimentazione del BdC come artefatto didattico per giovani adulti nei Corsi di laurea per la formazione dei futuri formatori e più in generale dei professionisti della formazione[96] il bilancio di competenze emerge come possibile buona pratica riflessiva, dotato di valenza formativa oltre che orientativa e di sviluppo professionale, quale strumento con nuove ‘potenzialità didattiche’ consone allo sviluppo del pensiero riflessivo. Il bilancio di competenze è stato individuato, quindi, anche come strumento conoscitivo di indagine fine e come risorsa didattica proattiva, potenzialmente ricco di ‘implicazioni formative’ utili al discorso che si sta conducendo. È su questa scia che parliamo di bilancio di competenze come dispositivo con valenze formative e didattiche per la promozione dell’apprendimento riflessivo: una rivisitazione per certi versi radicale del modello di riferimento, la cui logica ne esce trasformata, sebbene la dimensione formativa del Bilancio sia intrinseca al modello originario francese. Soprattutto nella misura in cui si lavora con un’ipotesi che opera una nuova interpretazione, ipotesi di ricerca azione che informa l’agire formativo, attraverso cui il Bilancio viene studiato e praticato come *proprium* del discorso formativo volto alla promozione delle competenze strategiche.

93 A tal proposito si veda il contributo di G. Varchetta, in questo volume.

94 Tale concetto costituisce un elemento centrale della riflessione di Michele Pellerey sviluppata nel suo saggio, in questo volume.

95 La descrizione della ricerca è contenuta nel volume di Alberici, A. (a cura di) (2001), *La parola al soggetto. Le metodologie qualitative nella ricerca e nella didattica universitaria*, *op. cit.*

96 Nel Lab. MetQualFa, negli ultimi anni, sono stati realizzati circa 250 BdC con giovani adulti studenti e con studenti adulti lavoratori. Bilanci finalizzati, con particolare attenzione alle problematiche degli studenti adulti che sono rientrati in formazione, allo sviluppo delle competenze di progettualità riflessiva rispetto ai percorsi ed esiti di apprendimento e anche rispetto alle esigenze di sviluppo professionale.

Tale concezione trova il suo radicamento nel percorso di studio intrapreso nel corso degli anni con attività laboratoriali, didattiche e di ricerca, che hanno consentito di acquisire esperienze significative e di elaborare costrutti teorici fondati sull'agire pratico. Ne scaturisce una strategia operativa, l'azione di Bilancio appunto, che interpretiamo come utile allo scopo di pensare e sviluppare metodi formativi orientati alla riflessività. Considerato che la capacità riflessiva, all'interno della prospettiva del *lifelong learning*, trova espressione nel costrutto di competenza strategica in particolare nella sua dimensione biografica, si comprende come il Bilancio, che implica un lavoro di pensiero critico e proattivo rispetto al vissuto esperienziale, possa costituire una efficace risorsa didattica per la promozione di metacompetenze strategiche.

In questo senso si comprende come muti in parte la prospettiva alla base del Bilancio che assume una qualità più astratta: la finalità precipua di orientare l'adulto, per favorire lo sviluppo di strategie decisionali rispetto all'obiettivo di favorire l'elaborazione di un progetto, è reinterpretata sulla base della valenza formativa del metodo che, in riferimento ai processi cognitivi attivati e alla promozione della capacità di trasformare l'esperienza, si configura come dinamica formativa che incide sulla promozione e sullo sviluppo delle competenze del formatore inteso come professionista riflessivo. Premesso che la metodologia del BdC si può presentare sotto il duplice versante dell'essere il Bilancio è inteso come:

- **a** oggetto di formazione sui contenuti e sui processi da esso attivati;
- **b** esperienza individuale agita come 'beneficiario' attraverso il percorso di bilancio ciò cui faremo riferimento in seguito si declina come un possibile corso di formazione dei formatori avente come obiettivo sia la conoscenza dello strumento in funzione di sviluppo professionale sia la possibile effettuazione del percorso del BdC.

1.4 IL CICLO DELLA FORMAZIONE

Il ciclo della formazione procede secondo una logica che ha dei punti di ancoraggio al modello del Bilancio, mutandone principi e strategie di intervento. Il percorso, la cui articolazione si richiama sostanzialmente a quella del Bilancio, è costituito da tre fasi al cui interno sono individuabili dei segmenti omogenei e in parte autonomi che contraddistinguono aree di unità formative[97]. Per ciascuna di esse sono indicati i punti salienti che le compongono.

Scheda 1 Il ciclo formativo del Bilancio

Fase 1 Sensibilizzarsi al dispositivo: un modello biografico per il Bilancio

Area formativa 1.1
Le caratteristiche del metodo.

Obiettivi:
- Promuovere una conoscenza approfondita del dispositivo del Bilancio
- Comprendere il valore euristico dell'approccio biografico applicato al Bilancio
- Sviluppare una visione olistica e integrata della persona
- Concepire l'apprendimento come apprendere ad apprendere

Concetti chiave:
- Principio contrattuale
- Proattività/progettualità
- Individualizzazione/Personalizzazione
- Apprendimento come processo vitale e continuo
- Circolarità tra teoria e pratica. Conoscenza come competenza
- Metacompetenza e apprendere ad apprendere
- Strumenti biografici

97 Il percorso formativo che viene proposto costituisce un'elaborazione che ha i suoi riferimenti nelle ricerche, pratiche e studi riportati in: Alberici, A. (a cura di), *La parola al soggetto*, *op. cit.*; Alberici, A. e Serreri, P. (2003), *op. cit.*, pp. 102-107.

Area formativa 1.2
Il coinvolgimento personale.

Obiettivi:
- Saper leggere la domanda espressa e inespressa, facendo emergere motivazioni, aspettative e bisogni
- Favorire l'assunzione di responsabilità individuale nel processo di apprendimento

Concetti chiave:
- Domanda di formazione
- Bisogni formativi
- Motivazione

Area formativa 1.3
Il patto e la natura degli scambi comunicativi.

Obiettivi:
- Stabilire le regole e le condizioni del percorso formativo
- Definire gli obiettivi

Concetti chiave:
- Contratto formativo

Fase 2 Investigazione
La riflessione sull'esperienza per lo sviluppo della competenza professionale

Area formativa 2.1
La riflessione sull'esperienza per sviluppare la competenza professionale.

Obiettivi:
- Ricostruire, analizzare la storia formativa/lavorativa
- Riconoscere, valorizzare e trasferire le competenze sviluppate
- Migliorare la capacità di auto-analisi delle proprie competenze

Concetti chiave:
- Risorse personali, conoscenze, competenze
- Autovalutazione

Fase 3 Sintesi

Unità/Area formativa 2.2
La trasformazione come dimensione del professionista riflessivo.

Obiettivi:
- Costruire un progetto di sviluppo professionale a partire dall'analisi delle proprie esigenze e competenze
- Concretizzare il progetto di sviluppo attraverso il piano d'azione

Concetti chiave:
- Competenza riflessiva
- Cambiamento/trasformazione
- Progetto

1.5 FASE 1: ACCOGLIENZA

1.5.1 Sensibilizzarsi al dispositivo: un modello biografico per il Bilancio

Una dimensione formativa riguarda l'azione didattica che si interessa alla costruzione di una rete proposizionale di concetti significativa rispetto ai soggetti in situazione di apprendimento. Nel caso del bilancio di competenze come oggetto delle attività di insegnamento e di apprendimento, essa attiene alla costruzione di un modello concettuale significativo, inteso come conoscenza dichiarativa - il cosiddetto 'sapere che' - adatto per rendere i soggetti consapevoli di aree tematiche fondamentali per chi è chiamato a occuparsi dei processi che riguardano la formazione degli adulti. In particolare, il richiamo qui va a quelle pratiche educative rivolte alla persona e caratterizzate dal fatto che si riferiscono a quella dimensione che ho definito 'biografica'[98], quali la competenza riflessiva l'attribuzione di senso, la capacità di collocarsi/orientarsi e la progettualità. Inoltre, il percorso conoscitivo, che ciascuno intraprende in una situazione di scambi interattivi con il gruppo di studio, incide sulla sfera motivazionale.

In modo progressivo i partecipanti riflettono sulle spinte interiori alla base dell'intrapresa formativa, ne raffinano la consapevolezza, esprimono i propri bisogni e si percepiscono investiti del compito a livello profondo. Il modulo formativo è finalizzato alla creazione delle premesse necessarie alla costruzione del contesto formativo che si richiama all'esperienza del Bilancio. Si tratta di operare affinché i formatori acquisiscano e affinino una sensibilità biografica, che viene concepita come dimensione pregnante della competenza professionale.

1.5.2 Descrizione delle attività

La prima fase è articolata in tre tappe o aree formative: la prima riguarda la riflessione sui costrutti e sui concetti utili ai fini della definizione del modello teorico; la seconda mira a 'favorire il coinvolgimento personale'; la terza focalizza il discorso sull''importanza del patto formativo e sulla comprensione della natura degli scambi comunicativi'. Nella situazione d'avvio, si cura l'introduzione al metodo, che avviene focalizzando il discorso sui concetti chiave[99] che aiutano a entrare nella logica del Bilancio, definendolo come metodo:

- autoattivo: soggetto attivo nella propria analisi;
- proattivo: il soggetto mette in campo la propria progettualità;
- formativo: promozione di apprendimento trasformativo.

---

98 Ivi, pp. 89-96.

99 Ivi, pp. 81-89.

1.5 Fase 1: Accoglienza

La presentazione dei riferimenti teorici al Bilancio si svolge attraverso la tipizzazione delle principali correnti teoriche, da cui scaturiscono quattro modelli di base[100]:

- relazionale;
- differenziale;
- ergonomico;
- immagine di sé.

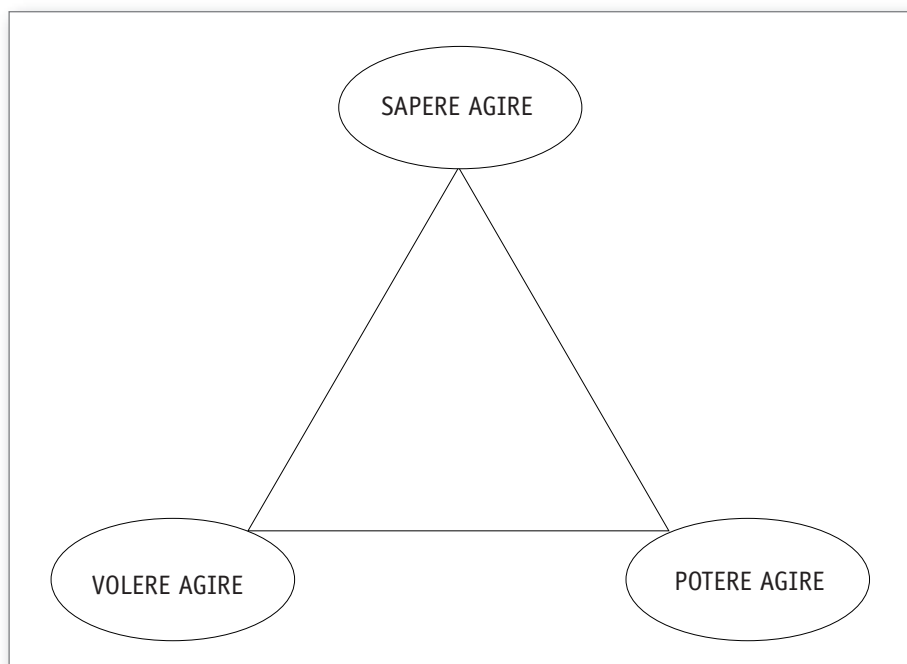
A fronte di tale classificazione, è utile considerare che, sebbene trasversale, ‘l’approccio biografico’ rivela un legame significativo con il primo e con il quarto modello. Tale approccio esalta il valore formativo del Bilancio in quanto consente di ragionare sulle esperienze di vita, mettendo in recita, attraverso la narrazione, il processo che ha condotto all’attribuzione dei significati e alla costruzione delle conoscenze nei diversi contesti di vita. In questo senso viene preso in esame non solo il percorso formativo istituzionale ma anche quello che si realizza nella cosiddetta formazione non formale. Le biografie possono essere tante, ma nel nostro caso l’interesse di studio riguarda la biografia cognitiva, che cerca di descrivere la storia di come un individuo ha imparato a pensare, a ragionare, a capire nello studio e nell’attività professionale, nella vita e nel lavoro. L’attenzione si concentra sulle scelte compiute, sugli scopi attribuiti all’azione, sulla costruzione dei significati, sulle strategie adottate, sulle capacità cognitive e sulla immagine di sé che le sottende e che ne può derivare.

Si opera in modo da pervenire ad una descrizione di secondo livello, in quanto l’analisi non è limitata alla definizione delle conoscenze e delle competenze tecniche acquisite, ma è in modo particolare rivolta alla riflessione sulle condizioni e sulle prospettive che ne hanno permesso l’acquisizione. Attraverso la costruzione sistemica della biografia cognitiva, che non opera esclusioni relative ai vincoli e alle risorse, alle reti più complesse di relazioni che sono quelle dei contesti, si cerca di favorire il raggiungimento di una visione olistica della persona. Infatti, introdurre come punto nodale il pensiero biografico nella formazione dei formatori favorisce l’adozione di un ‘paradigma interpretativo di tipo qualitativo’, che si rivela più adatto alla condizione dell’adulto, perché in grado di includere l’intera trama della storia di vita di un soggetto che agisce in una pluralità di esperienze. Ciò permette di comprendere la necessità e l’importanza, per la formazione degli adulti orientata alla riflessività, del ‘costrutto di apprendere ad apprendere’. Tale capacità è riferita alla ‘possibilità di entrare in conversazione riflessiva con le situazioni problematiche, di apprendere il contesto, nel senso di messa in atto di processi cognitivi che permettono di comprendere la natura complessa delle

100 Ibidem.

relazioni che lo definiscono'. A questo punto lo snodo operativo del percorso è rappresentato dal concetto di competenza. Si mette a fuoco il processo di definizione concettuale e di emersione sociale del costrutto di competenza, che, avendo come momento topico l'ambito della professionalità e del lavoro, muove progressivamente in direzione della complessa condizione adulta che si riconosce nella partecipazione attiva alla produzione di operazioni culturali. In questo senso la dimensione procedurale diviene il focus dell'indagine. La competenza diventa sempre più una categoria di complessa definizione, in quanto caratterizzata da polisemia e multidimensionalità. È utile allora ragionare sullo schema proposto da Le Boterf [101], che evidenzia il carattere plurale e combinatorio della competenza.

1.5 Fase 1: Accoglienza

Figura 2
Il concetto di competenza secondo lo schema di Le Boterf

101 Le Boterf, G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, Paris; Le Boterf, G. (2000), *Compétence et navigation professionnelle,* Éditions d'Organisation, Paris.

Inoltre è necessario soffermarsi sulla concezione dinamica del sapere, che evoca nel costrutto stesso di competenza la inscindibilità dei concetti quali conoscenza, capacità e attivazione/mobilitazione delle stesse. La dimensione procedurale delle competenze si realizza attraverso l'attivazione di quella metacompetenza strategica che attiene alla riflessività del pensiero; capacità proattiva in quanto produttrice di significati e di senso per i diversi e anche inediti contesti. Il Bilancio, in quanto metodo centrato sulla persona, implica una adesione profonda al compito. È importante riflettere sulla natura e sulla dinamica delle motivazioni, per imparare a leggere la dimensione affettiva che presiede all'intrapresa dei percorsi formativi. D'altra parte la fase iniziale del Bilancio è intesa anche come momento di espressione dei bisogni e delle aspettative, non dimenticando la dimensione tacita della domanda, che il più delle volte costituisce uno dei fattori determinanti per la buona riuscita del percorso.

Può essere utile a tal fine prendere in considerazione uno dei modelli presenti nella letteratura scientifica sperimentato in diverse situazioni formative con adulti, a partire dal quale è possibile avviare un percorso di analisi e rappresentazione degli elementi personali che sottostanno alla domanda di partecipazione. I partecipanti esperiscono personalmente le valenze riflessive dell'approccio biografico attraverso l'attivazione dell'esperienza laboratoriale legata all'uso dello strumento BcC: Itinerario autobiografico.

Scheda 2. Itinerario formativo[102]

Anni	Esperienze formative: scuola, Università, formazione continua	Vita personale: relazioni, matrimoni, figli, lutti	Vita sociale: tempo libero, associazioni, sindacato	Vita professionale	Sogni, progetti	Scheda esperienza
						Indicate sommaria-mente per le 10/15 esperienze più importanti, le seguenti informazioni complemen-tari. Tipo di esperienza. Valori intrinseci. Criteri di successo o di insuccesso. Le competenze acquisite.

1.5.3 Dimensioni della competenza riflessiva

La fase iniziale di Bilancio favorisce l'incontro con la logica formativa caratterizzata dalla prospettiva dell'apprendimento permanente. Vengono definite le condizioni affinché i formatori diventino consapevoli di un modo nuovo di intendere i saperi, il processo di costruzione della conoscenza e le dimensioni dell'insegnamento e dell'apprendimento. In questo senso, della competenza professionale interessa la dimensione metacognitiva e le modalità di auto-riflessione che vengono individuate. La competenza riflessiva si manifesta come attenzione rivolta alle strategie di produzione di senso elaborate dai soggetti nelle specifiche situazioni di vita. Una descrizione che riguarda in modo particolare 'zone grigie' della pratica professionale che di solito sfuggono all'analisi guidata dalle

102 Con questo esercizio si rivisita la propria biografia secondo un approccio olistico-globale allo scopo di operare nuove attribuzioni di significato e di individuare nuovi orizzonti di proattività.

categorie della razionalità tecnica[103]. Le situazioni problematiche della pratica formativa costituiscono dei casi unici, difficilmente compresi attraverso l'esclusivo riferimento alle conoscenze accademiche e tecniche. In questo senso lo sviluppo della competenza strategica è da intendersi come rafforzamento del livello di consapevolezza sull'intelligenza generale che si manifesta nella pratica, rendendo così visibili i processi cognitivi, che generano una 'relazione riflessiva' con il contesto d'azione.

103 Schön, D.A. (1993), *op. cit.*

1.6 FASE 2: INVESTIGAZIONE

1.6.1 La riflessione sull'esperienza per lo sviluppo della competenza professionale

Nell'ottica della nuova logica formativa in cui è inserito il Bilancio di competenze, la seconda fase è pensata per permettere che 'la riflessività emerga come competenza strategica agita nel contesto biografico'. La tesi è che il Bilancio funziona come dispositivo didattico e artefatto cognitivo che comporta un avvicinamento significativo e una sensibilizzazione di tipo professionalizzante verso metodologie riflessive. Pertanto, l'itinerario formativo che viene delineandosi, è fondato su una lettura che rielabora l'articolazione tipica del Bilancio al fine di farne scaturire le valenze che attengono alla promozione delle competenze riflessive: criterio questo che porta alla luce una sorta di percorso parallelo, che viene a costituire il fulcro del nostro discorso.

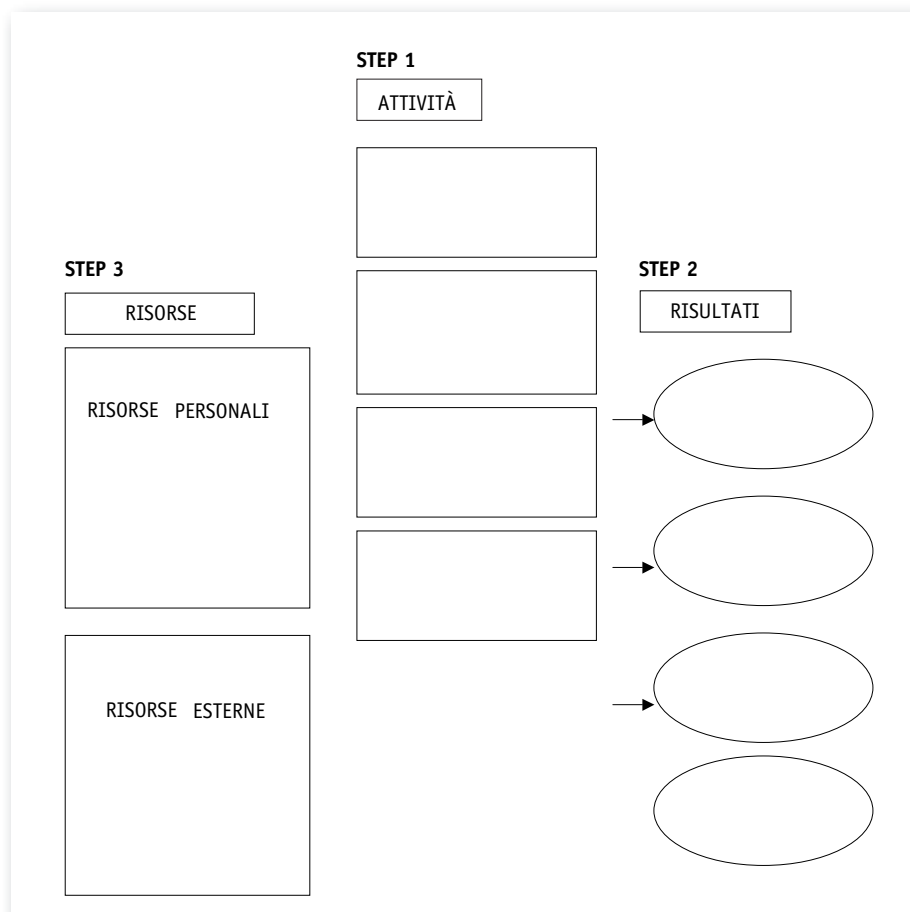
Nella fase precedente ci siamo occupati prevalentemente di lavorare alla conoscenza dichiarativa del Bilancio, intesa come 'sapere che cosa', che fa riferimento all'acquisizione di un complesso di elementi conoscitivi stabiliti nella letteratura scientifica. In questa parte, il Bilancio è inteso come teoria in azione e se ne offre una traduzione formativa utilizzando strategie didattiche che fanno riferimento a modelli che si caratterizzano per l'interesse verso il pensiero pratico, ovvero la circolarità di teoria e pratica. Si tratta di paradigmi formativi, quali 'l'apprendistato cognitivo', la comunità di pratiche e la comunità di apprendimento, utili rispetto alle finalità che guidano il nostro discorso in quanto si occupano di comprendere, e conseguentemente facilitarne lo sviluppo, le modalità e le possibilità di generare saperi a partire dai contesti nei quali le pratiche ad essi relative si situano. Parlando di competenze strategiche di tipo biografico che esprimono 'pensiero riflessivo', il contesto è quello definito dal bilancio di competenze centrato prevalentemente sulla 'riflessione rispetto alle condizioni che presiedono i processi di apprendimento', nel senso delle prospettive e dei presupposti su cui si fonda, al fine di poter agire le pratiche.

1.6.2 Descrizione delle attività

Nella seconda fase si esprime con un grado elevato la partecipazione e il coinvolgimento del soggetto. Infatti l'obiettivo prioritario riguarda la predisposizione delle condizioni per mettere al centro del percorso la persona con la propria storia. Nella forma di colloquio, di intervista semistrutturata, di schede di autovalutazione, il Bilancio viene a definirsi come metodo praticato, come pensiero agito. Oggetto elettivo di riflessione è il passato come vita vissuta, nodo complesso perché sovradeterminato e di molteplice definizione. Questa tappa del Bilancio, infatti, è dedicata alla focalizzazione delle scelte compiute nei momenti apicali, alla descrizione dei percorsi intrapresi, alla invenzione

delle metafora di una vita. Il processo si snoda, inoltre, attraversando tappe decisive che permettono di affrontare i nodi relativi alla ricostruzione delle risorse e dei repertori culturali che hanno permesso l'assunzione di ruoli, lo svolgimento di funzioni, la diagnosi e la soluzione dei problemi, sempre all'interno di contesti definiti. Si tratta di una ricerca e di un'attribuzione di senso situata in una struttura contestuale, ma allo stesso tempo ordinata anche in base al criterio guida della generazione di nuova conoscenza e di sviluppo professionale da collocare nel futuro.

In questa fase è centrale il costrutto di competenza che presenta una valenza generativa. Da una parte, viene a definire la logica, il filtro cognitivo attraverso cui praticare le lettura della storia di vita; da un'altra, la competenza stessa rappresenta la forma verso cui tende il percorso di ricostruzione dell'esperienza e attribuzione di senso. Esprimere i propri saperi in termini di competenze, implica un processo di una certa complessità cognitiva: il compito richiede uno sguardo ampio che va oltre le conoscenze e/o competenze di tipo tecnico per abbracciare quelle dimensioni della competenza che di solito appartengono alla sfera implicita non dichiarata della professionalità. Un primo passo è quello di lavorare sulle risorse personali e ambientali legate alle attività svolte.

Scheda 3 analisi delle attività e individuazione delle risorse[104]

Si tratta, in sostanza, di imparare a ricavare dall'esperienza le risorse che hanno permesso di realizzarla. I soggetti si trovano nella condizione di analizzare le attività svolte descrivendole anche in termini di risultati. La logica insita nello strumento comporta un ancoraggio alla realtà professionale intesa come riferimento a pratiche situate e muove da un piano comportamentale di tipo manifesto e osservabile. Ma la competenza professionale è di tipo complesso e non trova compiuta

104 Si tratta di un esercizio di natura riflessiva sull'incrocio delle risorse possedute dal soggetto (risorse personali intese come saperi, conoscenze, competenze trasversali, ecc. e risorse esterne intese come risorse dell'organizzazione, del territorio, ecc.) con le attività svolte e con i risultati ottenuti.

espressione nella dimensione singole risposte di comportamento. In questo senso, il riferimento alle risorse introduce un piano contestuale costituito dall'unità funzionale 'soggetto in situazione', che permette ai partecipanti di pensare in termini sistemici, come attori che partecipano all'interno di una trama di relazioni e costuisono significati in relazione a tale condizione intersoggettiva. Rispetto alla competenza si realizza così il passaggio a quella dimensione della riflessione sui vincoli e sulle possibilità da considerare come risorse personali e ambientali.

L'esercizio riflessivo cui induce il percorso di Bilancio si manifesta inoltre nell'attivazione della capacità di individuare i punti forti e le aree di sviluppo, al fine di proiettarsi nella dimensione limite inteso in senso di apertura ai mondi possibili. È il caso delle schede di autovalutazione.

Scheda 4 strumenti di autovalutazione[105]

	Mi piace fare	Non mi piace fare
So fare		
Non so fare		

Nella mia vita professionale e/o personale vorrei:

Cambiare/trasformare	Sviluppare
Ridurre o eliminare	Conservare

1.6.3 Dimensioni della competenza riflessiva

La pratica autobiografica richiede un impegno intenso da parte del soggetto che ne è il protagonista, tale che essa non è mai una riedizione del già noto, quanto un lavoro di reinvenzione e di creazione di senso: dunque un esercizio di pratica riflessiva che produce riflessività. La costruzione di documenti autobiografici mette in atto le capacità di pensiero critico dei soggetti anche al fine di stabilire

105 Con questo esercizio si sviluppa un'intensa attività riflessiva sull'intreccio saper fare/motivazione a fare/progettualità.

dei legami, fare confronti e descrivere contesti. Situare la propria competenza professionale nel presente di un percorso formativo di sviluppo è in relazione con la capacità di mettere una distanza, di alzare lo sguardo metacognitivo sulle esperienze pregresse, affinché queste diventino esperienza generatrice di nuovo apprendimento. Il metodo biografico applicato al percorso di Bilancio favorisce la dimensione riflessiva della competenza professionale, dal momento che 'predispone all'esercizio di definizione di connessioni, di creazione di nuovi significati e si può dire di nuove possibilità', rispetto alle esperienze vissute che si proiettano nel presente e nel futuro.

Il valore formativo si esprime nel fatto che i soggetti sono chiamati a mettere in atto una competenza in situazione - i cui tratti sono in parte indistinti, che presenta zone d'ombra - non appartenente al novero tipico e riconosciuto del repertorio tecnico del formatore. Ciò implica la capacità 'artistica di conversare con la situazione', sviluppare un atteggiamento diagnostico/critico e procedere per successive approssimazioni come in un esperimento di carattere pratico.

1.7 FASE 3: SINTESI

1.7.1 La trasformazione come dimensione del professionista riflessivo

'Nel bilancio il ricorso all'approccio biografico è collegato all'esigenza della messa a punto da parte del beneficiario stesso di un proprio progetto professionale che sia incardinato sui saperi - compresi i saperi taciti acquisiti con la formazione implicita; che il bilancio di competenze aiuta a diventare espliciti - nell'ottica delle competenze'[106]. Il carattere proattivo rappresenta un tratto peculiare e si richiama alla dimensione generativa della competenza del professionista riflessivo.

1.7.2 Descrizione delle attività

Le operazioni della fase precedente - la ricostruzione delle competenze, la scoperta di collegamenti, la costruzione di nuovi significati - permettono ai partecipanti di definire un filo conduttore che tiene insieme le competenze in una sintesi significativa. È uno degli elementi cardine per potersi proiettare nel futuro. Si apre quindi in questa fase una situazione che potremmo definire di possibilitazione, nel senso descritto da M. Bruscaglioni, 'nel senso di apertura di uno spazio personale generatore di scelte tra i cambiamenti di vita e professionali possibili'. In questa fase i partecipanti elaborano un progetto a partire dal lavoro di sistematizzazione e di *monitoring* compiuto sui dati di realtà e su se stessi, operando, quindi, rispetto alla fase della possibilizzazione, una passo ulteriore in direzione dell'agire conativo.

Consapevolezza delle possibilità interne ed esterne e azione progettuale proattiva per renderle operative. Sul piano professionale ciò significa agire in funzione di un processo trasformativo che riguarda la totalità della persona (fiducia in sé stessi, capacità di dare un senso, senso di autoefficacia, responsabilizzazione, ecc.). Ciò favorisce la possibilità di stabilire una descrizione chiara degli obiettivi, di elaborare strategie di processo per la realizzazione del progetto, di individuare e disporre degli strumenti necessari.

Come emerge dalla scheda di seguito presentata, la definizione del progetto deve richiamarsi ai criteri esplicitamente richiamati attraverso cui stabilire anche il grado di fattibilità del progetto.

---

106 Alberici, A. e Serreri, P. (2003), *op. cit.*, pp. 92-98.

Scheda 5 il progetto

PROGETTO PERSONALE FORMATIVO I PROFESSIONALE

Il sottoscritto ____, dopo aver sviluppato il percorso di Orientamento e Bilancio Professionale, intende impegnarsi nello sviluppo del presente progetto.

❑ OBIETTIVO GENERALE

____
____
____
____
____
____

❑ RISORSE DISPONIBILI da investire nella realizzazione del progetto

____
____
____
____
____
____

❑ AREE DI SVILUPPO per la realizzazione del progetto

____
____
____
____
____

❑ TAPPE DI SVILUPPO DEL PROGETTO		TEMPI PREVISTI
⇨ ____________	⇨	____________
⇨ ____________	⇨	____________
⇨ ____________	⇨	____________
⇨ ____________	⇨	____________
⇨ ____________	⇨	____________

❑ OSSERVAZIONI

____
____

Data ____________________

Firma dell'Utente

____

Firma del Tutor di Bilancio

____

1.7.3 Dimensioni della competenza riflessiva

La valenza progettuale/proattiva del Bilancio gioca un ruolo decisivo sul terreno della competenza professionale di tipo riflessivo. Permette la costituzione di uno spazio mentale di apertura che consente di gestire criticamente la rottura degli equilibri, di assumere l'adozione di sguardi nuovi, la trasformazione dei contesti. In questo senso si può sostenere che la dimensione della riflessività è generatrice di significati, perché crea le premesse che permettono ai soggetti di porsi domande inedite e di dare seguito operativo al processo di apprendimento permanente. In questo senso per il suo carattere biografico-progettuale questo modello di Bilancio inteso nel duplice senso di trasformazione delle prospettive di significato - modalità con cui si interpreta l'esperienza - e di sviluppo della competenza professionale può essere considerato una buona pratica per lo sviluppo della riflessività e per una sempre maggiore connotazione riflessiva delle stesse competenze professionali. Questa connotazione relativa alla riflessività come competenza professionale specifica appare sempre più rilevante soprattutto per quegli ambiti forativi che agiscono sul terreno dello sviluppo, crescita, gestione delle competenze e delle risorse umane nella dimensione degli individui nei diversi contesti.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV. (2004), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano.

AJELLO A.M., CAVOLI M., MEGHNAGI S. (1992), *La competenza esperta*, EDIESSE, Roma.

ALBANESE O. (1995), *Metacognizione ed educazione*, Franco Angeli, Milano.

ALBANESE C., BETTARINI C., CORSETTI M., D'ATTILIA A., RUFFILLI L., SIMEONE M.D. (1999), *I modi dell'imparare*, Carocci, Roma.

ALBERICI A. (a cura di) (2000), E*ducazione in età adulta*. *Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*, Armando, Roma.

ALBERICI A. (2001), "La dimensione *lifelong learning* nella teoria pedagogica", in C. MONTEDORO (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica,* Franco Angeli, Milano.

ALBERICI A. (a cura di) (2001), L*a parola al soggetto. Le metodologie qualitative nella ricerca e nella didattica universitaria*, Guerini e Associati, Milano.

ALBERICI A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano.

ALBERICI A. (2002), "La progettazione curricolare orientata alle competenze nella dimensione dell'apprendimento permanente (*lifelong learning*)", in C. MONTEDORO (a cura di), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Franco Angeli, Milano.

ALBERICI A. e SERRERI P. (2003), *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenza*, Monolite, Roma.

ALBERICI A. (a cura di) (2004), "Saperi, competenze e apprendimento permanente", in D. DEMETRIO e A. ALBERICI, *Istituzioni di Educazione degli Adulti*, Guerini e Associati, Milano.

ALHEIT P. e BERGAMINI S. (1996), S*torie di vita*, Guerini e Associati, Milano.

ARGYRIS C. e SCHÖN D.A. (1978), *Organizational Learning,* Addison-Wesley, Massachusetts.

BERGAMINI S. (1998), *Formazione e lavoro*, Franco Angeli, Erill, Milano.

DELORS J. (1997), *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma.

DEMETRIO D. (1986), *Saggi sull'età adulta. L'approccio sistemico all'identità e alla formazione*, Unicopli, Milano.

DEMETRIO D. (2003), *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Bari.

DEMETRIO D. e ALBERICI A. (a cura di) (2004), *Istituzioni di Educazione degli Adulti*, Guerini e Associati, Milano.

DEMETRIO D. (a cura di) (1994), *Apprendere nelle organizzazioni,* NIS, Roma.

EDWARD R. (1997), *Changing Places: Flexibility, Lifelong learning and learning society*, Routledge, London.

DOMINICÉ P. (2000), *Learning from our lives,* Jossey-Bass, San Francisco.

FABBRI D. (1990), L*a memoria della regina,* Guerini e Associati, Milano.

FORMENTI L. (1998), *La formazione autobiografica*, Guerini, Milano.

Frabboni F. (1997), *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari.
Gardner H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
Ghiotto G. (1997), "Le competenze per la transizione al lavoro" in *Professionalità* n. 38.
Goleman D. (2000), *Lavorare con intelligenza emotiva*, BUR, Milano.
Goleman D. (1997), *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
ISFOL (1994), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*, Franco Angeli, Milano.
Inglehart R. (1998), *La Società postmoderna*, Editori Riuniti, Roma.
Jarvis P. (2001), *The age of learning*, Kogan Page, London.
Jarvis P. (1996), *Adult and Continuing education*, Routledge, London and NewYork.
Jarvis P. "Libera scelta, libertà e apprendimento autodiretto", in G.P. Quaglino (a cura di) (2004), *Autoformazione*, Raffaello Cortina, Milano.
Knowles M. (1997), *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano.
Knowles M., Holthon E., Swanson R.A. (1998), *The Adult Learner*, Gulf Publishing Company, Houston.
Knowles M. (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina, Milano.
Kolb D.A. (1984), *Experiential Learning,* Englewood Cliff (N.J.), Prentice-Hall.
Lanzara G. (1993), *Capacità negativa,* Il Mulino, Bologna.
Le Boterf G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, Paris.
Le Boterf G. (2000), *Compétence et navigation professionnelle,* Éditions d'Organisation, Paris.
Levy Leboyer C. (1999), *La gestion des compétences*, Les éditions d'organisation, Paris.
Lichtner M. (1999), *La qualità delle azioni formative,* Franco Angeli, Milano.
Lyotard J.F. (1981), *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano.
Mantovani S. (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Bruno Mondadori, Milano.
Maturana H. e Varala F. (1992), *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano.
Megnagi S. (1986), *Il curricolo nell'educazione degli adulti*, Loescher, Torino.
Monasta A. (a cura di) (1997), *Mestiere: progettista di formazione*, Nis, Roma.
Mezirow J. (1990), *Fostering critical reflection in adultood*, Jossey-Bass, San Francisco.
Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.
Merriam S. e Caffarella R. (1991), *Learning in Adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco.
Montedoro C. (a cura di) (2000), *La formazione verso il terzo millennio*, Seam, Roma.
Montedoro C. (a cura di) (2001), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica,* Franco Angeli, Milano.

MONTEDORO C. (2002), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Franco Angeli, Milano.
MORIN E. (2000), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano.
PONTECORVO C. (1983), *Concetti e conoscenza,* Loscher, Torino.
PONTECORVO C., AJELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO C. (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano.
QUAGLINO G.P. (1999), *Scritti di formazione 1978-1998*, Franco Angeli, Milano.
QUAGLINO G.P. (a cura di) (2004), *Autoformazione*, Raffaello Cortina, Milano.
QUAGLINO G.P. (1985), *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna.
RUFFINI C. e SARCHIELLI V. (a cura di) (2001), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Franco Angeli, Milano.
SCHÖN D.A. (1993), *Il professionista riflessivo,* Dedalo, Bari.
SCHÖN D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano.
SPENCER L.M. e SPENCER S.M. (1999), *Competenza nel lavoro,* Franco Angeli, Milano.
TOMASSINI M. (a cura di) (1996), *Apprendimento continuo e formazione,* Franco Angeli, Milano.
TUIJMAN A.C. (edit by) (1996), *International Encyclopedia of Adults Education and Training,* 2nd Ed., Pergamon Press, Oxford.
TITMUS C.J. (edit by) (1989), *Lifelong Education for Adults. An International Book*, Pergamon Press, Oxford.
TORNAR C. (2001), *Il processo didattico tra organizzazione e controllo*, Monolite, Roma.
VARCHETTA G. (1993), *La solidarietà organizzativa,* Guerini, Milano.

capitolo 2

LA CONSULENZA PSICO-SOCIOANALITICA AL RUOLO DEL FORMATORE*

"In una certa misura, guardare bene un individuo e quello che esprime e lavorare con ciò che lui esprime, permette anche di rendersi conto di quello che lui esprime della sofferenza sociale generale". Enriquez, E. (2006), "Andare oltre il bricolage", in Animazione Sociale, 10, pag. 43.

2.1 PREMESSA

L'obiettivo del mio contributo è quello di proporre la pratica 'clinica' della consulenza psico-socioanalitica come metodica suggeribile in una prospettiva di cura al ruolo/mestiere del formatore, all'interno del contemporaneo vasto movimento della relazione d'aiuto connotato da un supporto psicologico fornito con metodologie professionali connesse all'universo 'clinico' e della cura. La cura non si riferisce solo a un universo etico, ma è bensì una pratica di aiuto che si nutre di connotati etici. È tesa la cura ad aiutare, a condurre e a sviluppare una relazione e un mestiere professionali soddisfacenti per gli autori e per i loro destinatari.
I passaggi della mia ricerca sono così indicabili:

- una prima parte orientata a cogliere alcuni tratti dell'esperienza organizzativa contemporanea che ne evidenzino da una parte la crescente soggettivizzazione, e dall'altra le sfide sempre più ampie per il mestiere del formare;

---

* Questo capitolo è stato scritto da Giuseppe Varchetta.

Giuseppe Varchetta è psicologo dell'organizzazione con formazione psico-socioanalitica. Ha avuto una lunga esperienza aziendale nelle aree della formazione, dello sviluppo organizzativo e della gestione del personale. È Professore di "Educazione degli adulti" presso l'Università di Milano Bicocca e consulente per la formazione e lo sviluppo organizzativo. Tra le sue pubblicazioni: *L'ambiguità organizzativa* (Guerini, 2007), *Nuovi schermi di Formazione* (con M. Santoro e D. D'Incerti, Guerini, 2007), *Liste. Storie dall'organizzazione* (Guerini, 2005).

Non si scrive da soli. Ringrazio tutti i miei amici e colleghi impegnati nella presente ricerca Isfol che, in maniera diversa ma per me ugualmente rilevante, hanno supportato il mio lavoro. Ringrazio altresì Eusebio Balocco per una suggestione di lettura, che si è rilevata per la mia ricerca molto feconda.

- una seconda parte che - in diretta connessione con l'ipotesi di una complessità crescente del mestiere del formatore - presenti il modello psico-socioanalitico interpretativo del compito primario espanso oggi rilevabile nella pratica organizzativa, commentato dall'universo di ansie connesso;
- una terza parte relativa a un'applicazione del modello psico-socioanalitico interpretativo dei compiti primari espansi all'esperienza ordinaria espressa oggi dal mestiere del formare;
- una quarta parte che collochi la consulenza psico-socioanalitica al ruolo nel vasto panorama delle pratiche correnti di *counseling* e, più in generale, della relazione di aiuto;
- una quinta parte che precisi istituzionalmente la consulenza psico-socioanalitica al ruolo applicata al mestiere del formare oggi, con il supporto della registrazione di un caso clinico tratto da una recente esperienza professionale.

Tale programma di lavoro richiede alcune precisazioni:
- l'analisi del contesto relativo all'esperienza organizzativa contemporanea non potrà essere necessariamente né ampio né esaustivo; si limiterà a coglierne alcuni tratti direttamente riferibili più in generale ai temi della nostra ricerca, e in particolare alla complessità crescente del mestiere del formare oggi.
- Il riferimento al ruolo del formatore non comporterà l'affrontare con originalità tale tematica, quanto riferirsi ai punti d'arrivo delle più recenti ricerche Isfol in proposito[107] e limitandosi, come già indicato, ad applicare la fattispecie concreta del mestiere del formare al modello psico-socioanalitico di analisi del compito primario espanso.
- La proposta/ipotesi di lavoro della consulenza al ruolo del formatore si riferirà alla prospettiva psico-socioanalitica. Tale scelta va collocata all'interno di un più ampio rimando al nucleo di pratiche e ricerca legato alla tradizione del Tavistock Institute, all'insegnamento di W.R. Bion e, in Italia, della scuola socioanalitica di Fornari e Pagliarani e, successivamente, del movimento psico-socioanalitico di L. Pagliarani. L'idea di fondo che accomuna questo nucleo variegato di ricerche e prassi sul campo è quella dei sistemi socio-organizzativi come mezzo tramite il quale gli attori organizzativi si difendono individualmente contro il riemergere delle ansie primarie di natura simbiotica, depressiva, persecutoria[108]. La prospettiva dinamica del mio contributo si affianca così

107 Si rinvia in particolare a: Montedoro, C. (a cura di) (2001), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, *op. cit.*; Montedoro, C. (a cura di) (2002), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, *op. cit.*; AA.VV. (2004), *Apprendimento di competenze strategiche*, *op. cit.*

108 Siamo all'interno - come sinteticamente indicato nel testo - di quel movimento culturale che si è originato nella seconda metà degli anni '40 in Inghilterra intorno alle esperienze di E. Jaques e di W. Brown, operanti entrambi nel Tavistock Institute, direttamente ispiratisi alla teoria kleiniana e alle esperienze di psicoterapia gruppale sviluppate da W.R. Bion; si veda a questo proposito: Brown, W. e Jaques, E. (1967), *Nuovi orizzonti per la direzione aziendale*, Isper, Torino; Brown, W. e Jaques, E. (1965), *Glacer Project Papers*, Heinemann, London; Jaques, E. (1978), *Lavoro, creatività e giusti-*

a quelle dei colleghi del gruppo di lavoro, in un tentativo di ampliare il più possibile il risultato della ricerca Isfol sia da un punto di vista 'strumentale', che da un punto di vista teoretico.
- Il contributo è 'limitato' e diretto alla popolazione dei formatori quali 'lavoratori della conoscenza'[109], che operano nelle organizzazioni complesse e soprattutto coinvolti, oltre che in pratiche di formazione funzionale/specialistica, in pratiche formative sulle problematiche dell'essere e delle relazioni con gli altri.

zia sociale, Boringhieri, Torino; Jaques, E. (1955), "Sistemi sociali come difesa contro l'ansia persecutoria e depressiva", in M. Klein, P. Heinemann, R. Money-Kyrle (a cura di) (1966), *Nuove vie della psicoanalisi*, Il Saggiatore, Milano; Pagliarani, L. (1985), *Il coraggio di Venere*, Cortina, Milano; Forti, D. e Varchetta, G. (2001), *L'approccio psicosocioanalitico allo sviluppo delle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano; *L'Educazione Sentimentale*, Guerini e Associati, 2003-2006, nn. 1-8.

109 Bufera, F., Donati, E., Cesaria, R. (1997), *I lavoratori della conoscenza*, Franco Angeli, Milano.

2.2 CONTESTO

L'interpretazione che sale dalle pratiche formative è oggi tanto estesa quanto peculiare e diversa in relazione, più o meno consapevole, alla peculiarità e diversità dei contesti organizzativi nei quali la formazione opera[110]; è tanto urgente quanto delusa dalla ridotta tempestività e prossimalità della risposta da parte del committente cui è rivolta. Una interrogazione tra le tante si è presentata in questi anni come tra le più urgenti è quella relativa a una dimensione temporale sempre più estranea alle scansioni dell'apprendimento degli adulti, costrette in tempi sempre più marginali, sempre più simili alle modalità di breve termine dell'esperienza organizzativa contemporanea. Di quell'area del contesto socio-economico contemporaneo caratterizzante la relazione tra organizzazione e formazione, indichiamo alcune caratteristiche-problematiche, per una loro particolare rilevanza per le pratiche formative erogate nelle organizzazioni.

2.2.1 Performatività vs. significato

È reiterata l'affermazione della centralità della conoscenza per la gestione e lo sviluppo delle organizzazioni. Centralità della conoscenza comporta considerare le donne e gli uomini che operano come variabile indipendente, interpretabile non solo come costo, ma anche e soprattutto, in una prospettiva culturale dell'e… e, come risorsa. Centralità delle donne e degli uomini e centralità della conoscenza implicano, si potrebbe dire impongono, che le pratiche formative affrontino oggi, inevitabilmente, problematiche intessute di quelle esperienze e di quelle relazioni che gli attori oggi affrontano e tessono nell'organizzazione. Tali scenari, note fenomenologiche quotidiane dell'esperienza organizzativa, si confrontano con pratiche formative caratterizzate da una tensione quasi esclusiva verso aspetti 'banalmente esecutivi'.

"Quando si afferma che il criterio chiave per la formazione non è o non dovrebbe essere l'efficienza, la finalizzazione, ma il 'senso', si intende porre, accanto all'attenzione verso l'evoluzione interna degli strumenti e dei modelli formativi una *quaestio juris*: non c'è formazione vera e propria, ma solo istruzione all'agire efficace, quando non vengono resi possibili spazi di riflessione e risposte creative e attive che riguardano il significato del proprio agire in quella determinata situazione e le sue possibili dimensioni alternative"[111]. Le nuove forme del lavoro impie-

110 Lipari, D. (2004), *L'approccio-comunità*, Formez, Roma.

111 Carmagnola, F. (2004), "Formazione: per quale valore?", in D. Boldizzoni e R.C.D. Nacamulli (a cura di), *Oltre l'aula*, *op. cit.*, p. 256.
Sull'intensità del condizionamento da parte dei contesti produttivo-economici delle pratiche dei sistemi formativi, si veda anche: Quaglino, G.P. (2003), *Orientamento e rapporti con la formazione, I Rapporto della Ricerca Isfol nell'ambito del Progetto d'Istituto, Modelli cognitivo-psicologici, nella scelta e nel successo della professione*, p. 18, dove l'autore sottolinea "il tratto coercitivo della scena organizzativa e del mercato" nei confronti della pratica formativa.

gano l'intelligenza dei 'lavoratori della conoscenza' anche attraverso processi intensivi, confondendo in nuovi *loop* lavoro intellettuale e manualità, fondendo forme di lavoro nuove e tecnologia. Pur senza demonizzare il presente, sembra di poter dire che il contributo della grande impresa e dell'organizzazione in generale alla coesione del tessuto sociale sembra sempre più affievolito[112]. Sembra in altre parole coincidere con strategie di comunicazione esteriori collusive attraverso il parametro ambiguo del desiderio con i valori microeconomici del "piccolo sé"[113]. La missione che porta in corrispondenza dalla committenza alla formazione è quella di formare i singoli e i gruppi di lavoro a risposte performative valutate da esclusive variabili di efficienza economica. Le cronache del lavoro contemporaneo rischiano di essere storie senza mete, private di ogni progettualità e le persone di ri-diventare mezzi in un universo di mezzi. Le vie per un recupero del disagio sembrano sempre più lontane, connesse non a universi interni alle persone ma a scenari organizzativi dei quali le persone hanno perso ogni controllo.

Il senso individuale di una esperienza di lavoro non è un qualcosa di predefinito *out of there*, ma un evento che continuamente si palesa e si struttura all'interno di quell'esperienza di lavoro, il cui controllo occorre riconsegnare al suo attore. Ci troviamo sempre più di fronte paradossalmente a testimonianze soggettuali per le quali il lavoro viene riconsiderato "come relazione di mediazione e scambio complesso fra persone umane"[114], carico di una intenzionalità originaria intra e intersoggettiva qualificata, generatore di una utilità nuova, "l'utilità sociale dei beni relazionali, delle reti, che non è riconducibile alle forme di utilità della modernità"[115], quella cioè individuale e quella pubblica, ridotta a una 'concezione hobbesiana'. Per questa trasformazione[116], compito di una formazione che possa

112 Non ci si riferisce a questo proposito a una crisi strutturale della capacità performativa dell'azienda e dell'organizzazione, quanto a una crisi dell'agire simbolico da parte della nuova élite manageriale attiva nelle grandi organizzazioni, orientata da "una sistematica decomposizione di quel patrimonio, competenza, responsabilità, capacità tecnico-organizzativa e visione strategica che aveva fatto la fortuna (e accreditato l'immagine) del manager classico": Revelli, M. (2004), "Prefazione" a A. Casiccia, *Il trionfo dell'élite manageriale. Oligarchia e democrazia nell'impresa*, Bollati Boringhieri, Torino, p. 13.

113 Žižek, S. (1999), *Il Grande Altro*, Feltrinelli, Milano.

114 Donati, P.P. (2001), *Il lavoro che emerge*, Bollati Boringhieri, Torino, p. 207.

115 Ivi, p. 201.

116 Ricerche e riflessioni teoriche condotte e avanzate dal settore Relazioni Umane del Tavistock Institute hanno alla fine degli anni '90 proposto una distinzione tra 'cambiamento' e 'trasformazione'. Entrambi pongono una informazione generante una differenza: la prospettiva del cambiamento registra la differenza come proveniente dall'esterno, quella della trasformazione viene sperimentata dall'interno. "Nella trasformazione la differenza che produce la differenza è a prima vista qualcosa di sconosciuto; il suo significato o la sua importanza deve essere scoperto. Noi non abbiamo bisogno tanto di venire a patti con essa quanto, lasciandole lo spazio per evolversi, di venire a patti con noi stessi. Di fronte al cambiamento, l'individuo o "l'organizzazione" scoprono che cosa vuole o non vuole. Di fronte alla trasformazione, scopre cosa è o sta diventando. Proprio come nel cambiamento c'è un lato oscuro (l'inerzia), c'è un lato oscuro anche nella trasformazione (la resistenza, fondamentalmente la resistenza allo sviluppo)": Armstrong, D., "Pensare ad alta voce: contributo a tre dialoghi", in W.G. Lawrence (a cura di) (1988), *Social dreaming*, Borla, Roma, p. 123.

chiamarsi tale, esistono tuttora spazi non del tutto marginali di recupero e transitare in questi spazi è oggi il compito primario di una formazione che sappia cogliere e gestire il conflitto per la crescita della conoscenza in tutte le sue localizzazioni e, in quanto tale, lontana da pratiche del tipo del *fast and enjoy training*[117].

La formazione, giova ripeterlo, corre oggi il rischio di essere deprivata della dimensione temporale necessaria per gli eventi che più la caratterizzerebbero (progetto, discontinuità, conflitto, emergenza) favorendosi all'opposto un tempo della prestazione, nutrito da prospettive gestionali di breve termine e da una tendenza alla ipersemplificazione di circostanze ed eventi irriducibilmente in sé complessi.

2.2.2 Riflessività

L'esperienza organizzativa contemporanea con le tendenze pervasive diffuse alla dematerializzazione, conduce l'intenzionalità a una quotidiana, creaturale evidenza, orientata 'a conoscere e a fare', pur all'interno di vincoli, quale attività qualitativa specifica delle donne e degli uomini. L'ambiente è mutato dall'azione umana: gli uomini compiono 'azioni' non nel senso ovvio e banale che sono essi che agiscono, ma in quello per cui l''azione' costituisce la modalità primaria e fondamentale del loro essere al mondo[118].

L'apprendimento è un'emergenza che concretizza contemporaneamente una necessità e una possibilità, quando sia connessa a un'azione, storicizzata nel tempo e nello spazio e caratterizzata dal riconoscimento del ruolo avuto dall'attore organizzativo nei confronti dell'azione stessa. Una considerazione della dinamica organizzativa lungo la traccia della tradizione fenomenologica conduce a osservare che "l'organizzazione come sistema di 'pratiche' esiste all'interno di un mondo di conoscenza tacita che è direttamente utilizzabile e che diviene oggetto di riflessione quando avviene una rottura"[119].

Ricorsivamente a quanto fin qui indicato, l'esperienza umana contiene e valuta non solo ciò che si fa, ma anche quell'insieme di attribuzione di significati alle situazioni empiriche agite nell'azione organizzativa. I contenuti delle azioni umane espressi nell'organizzazione, attraverso la riflessione che si realizza nel corso dell'azione, acquistano senso e legittimità all'interno di una comunità di pratiche dove vengono agite pratiche sempre più condivise fra i diversi attori organizzativi[120].

117 Morelli, U. (2005), "La formazione come sollecitazione e sostegno alla tensione tra immaginazione e realtà. Un'introduzione", in U. Morelli, C. Weber, *Affetti e cognizione nell'apprendimento e nella formazione*, Guerini e Associati, Milano, pp. 10-11.

118 Gargani, A.G. (2000), "La grammatica del tempo", in *Teoria*, XX/2000/1, p. 11 (i corsivi sono miei: n.d.a.).

119 Gherardi, S. (2000), "La pratica quale concetto fondante di un rinnovamento dello studio dell'apprendimento organizzativo", in *Studi Organizzativi*, 1, p. 60 (i corsivi sono miei: n.d.a.).

Lungo questa traccia l'esperienza organizzativa può essere considerata come un processo di interrogazione continua attraverso il quale il soggetto umano, che agisce riflettendo su se stesso e sulle sue azioni, diventa responsabile.

L'esperienza sociale e organizzativa contemporanea è il luogo dell''esserci' immediato[121], nel quale l'attore organizzativo vive un'ambivalenza. Da una parte è chiamato a far parte di un significato collettivo; dall'altra vive come non riducibile alla massa la propria unicità esperienziale e tale irrifiutabile peculiarità lo connette ricorsivamente ai contesti collettivi diversi di appartenenza, prospettandogli territori nuovi e inaspettati[122]. L'attore organizzativo vive nell'esperienza organizzativa le tensioni che da cittadino affronta nelle situazioni diverse di quella che è stata definita la società del rischio[123]. In riferimento diretto a esperienze e pratiche dell'organizzazione contemporanea 'la società del rischio' si caratterizza anche per una sovrabbondanza intollerabile di stimoli e conoscenze, situazione che di per sé aumenta e nutre sentimenti di incertezza e di ambivalenza endemici piuttosto che consolidare vissuti di appartenenza e sicurezza, creando esperienze di insuperabile paradossalità; tuttavia "la consapevolezza di questo paradosso e quindi la coscienza di vivere nell'incertezza incoraggia gli individui e la società stessa ad assumere un atteggiamento libero, critico, di disponibilità e di apertura al cambiamento"[124]. Si concretizza, attraversando tali territori esperienziali, un nuovo, autentico paradigma della riflessività, caratterizzante i processi decisionali, esecutivi e di apprendimento/cambiamento agiti oggi nelle organizzazioni[125].

---

120 Schön, D.A. (1987), *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano; Wenger, E. (1998), *Comunità di pratiche*, Cortina, Milano; Scaratti, G., "Introduzione" a E. Wenger (1998), *op. cit.*; Lipari, D., "Intervista" in E. Wenger (1998), *op. cit.*; si veda inoltre sul tema dell'apprendimento nelle comunità di pratiche: Lipari, D. (2006), "Metodi della formazione 'oltre l'aula': apprendere nelle comunità di pratica", in questo volume.

121 Crespi, F. (1999), *Teoria dell'agire sociale*, il Mulino, Bologna.

122 Jedlowski, P. e Leccardi, C. (2003), *Sociologia della vita quotidiana*, il Mulino, Bologna.

123 Beck, U. (1986), *La società del rischio*, Carocci, Roma; Beck, U. (1993), *La società dell'e*, Asterios, Trieste.

124 Lipari, D. (2005), "Premessa" a AA.VV. (2005), *La simulazione nella formazione a distanza: modelli di apprendimento nella knowledge society*, *op. cit.*, pp. 14-15; su questo tema si veda anche: Pepe, D. e Fortunato, R. (2006), "Ruoli e compiti del formatore nella prospettiva di una formazione riflessiva", in questo volume.

125 L'incrocio problematico e sfidante per il soggetto organizzativo tra le note della società del rischio e le problematiche della formazione-apprendimento è stato così commentato: "Questa prospettiva ha delle implicazioni di un certo spessore per il... discorso sulla formazione: essa segnala infatti l'esposizione delle culture (teoriche, metodologiche e professionali) della formazione ad una gamma molteplice di possibilità che oscillano tra due poli opposti: da un lato, quello della chiusura in dimensioni e mondi identitari (apparentemente) protettivi (le routine fissate nei "fondamenti del mestiere"); dall'altro, quello della disponibilità all'apertura, del confronto con l'innovazione professionale - avendo presenti tutti i rischi dovuti all'incertezza e alla necessità di dover assumere (e fronteggiare) identità cangianti che si strutturano e si destrutturano per poi ristrutturarsi anche rapidamente in altre forme, ma avendo presente, al tempo stesso, anche la prospettiva delle opportunità di apprendimento, di cambiamento, di generazione di nuovi mondi di significato": Lipari, D. "Metodi della formazione 'oltre l'aula': apprendere nelle comunità di pratica", in questo volume.

2.2 Contesto

I grandi teoremi del determinismo e della prevedibilità sono oggi in crisi. Una 'ragione possibile' sta lentamente subentrando al razionalismo totalizzante della modernità, con una ricollocazione della relazionalità umana nella centralità dell'esperienza organizzativa. Tutto questo ha riportato in luce e nutrito una riflessività che può essere interpretata almeno da due punti di vista. Una prima prospettiva della riflessività è quella della capacità latente del soggetto umano attraverso la quale gli attori organizzativi diventano consapevoli di se stessi come inevitabili presenze in un mondo sentito e pensato come costruzione e compito quotidiano[126]. Una seconda prospettiva è "quella di rappresentare la possibilità che dalla dimensione soggettiva possano generarsi differenze rispetto ai processi collettivi e che si pongano le premesse per cui, in certi momenti, secondo quanto messo in luce dai sociologi della modernità riflessiva, l''azione' può prevalere sulla struttura, ovvero l'innovazione può forzare la *routine*.

Su questo versante emerge una soggettività agente che permette l'esplicarsi di competenze non solo 'contestuali', ma anche principalmente individuali, detenute e agite in concreto dalle persone. La riflessività si presenta quindi come funzione autovalutativa, propositiva, affacciata su un'apertura di possibilità che può superare gli stati di fatto inerziali della conoscenza organizzativa"[127].

Progressivamente l'esperienza organizzativa contemporanea si caratterizza per un transito dal contenuto al processo, con una crescita dell'interrogazione e una diminuzione delle risposte dall'esterno. Ogni singolo attore è chiamato a riprogettare i propri compiti e ruoli e con essi la propria identità, creando ricorsivamente bisogni di riflessività autonoma e condizioni di autonomia. Tutto questo in connessione con le ricerche delle neuroscienze da un lato e con la pratica e le ricerche della psicologia dinamica dall'altro, che sottolineano da qualche tempo i processi di autoregolazione e di regolazione reciproca dei soggetti umani nei rapporti duali e con l'ambiente in generale. "Gli esseri umani sono più complessi rispetto alle altre forme viventi per l'attuarsi di un meta-livello di coscienza (la coscienza di sé) che caratterizza la 'loro' specificità umana e da cui dipende la qualità della personalità"[128].

---

126 Beck, U., Giddens, A., Lasch, S. (1994), *La modernizzazione riflessiva, op. cit.*

127 Tomassini, M., "Le competenze situate e la riflessività", in *Sviluppo & Organizzazione*, 215, pp. 41-42. Sul tema della riflessività e in particolare della 'riflessione-nella-pratica' si rimanda al contributo citato di Tomassini e al saggio di questo studioso in questo volume, che nella pubblicistica italiana costituiscono un riferimento fondamentale per la comprensione del paradigma della riflessione connesso con l'evoluzione dell'esperienza organizzativa contemporanea e con le problematiche dell'apprendimento adulto ad essa connesse. Si veda anche: Alberici, A., "Competenze strategiche e apprendimento permanente. Contesti e modelli di buone pratiche per una formazione riflessiva e alla riflessività", in questo volume.

128 Midolli, M. e Coin, R. (2006), "Per una psicoanalisi della relazione", in *Psicoterapia e Scienze Umane*, XXXX, 3, p. 667. Particolare rilevanza in questo filone di ricerca ha assunto recentemente il contributo di Fonagy, con il suo concetto di capacità riflessiva: Fonagy, P. e Target, M. (1993-2000), *Attaccamento e funzione riflessiva*, Cortina, Milano.

2.3 COMPITO PRIMARIO ESPANSO E SISTEMA D'ANSIE

2.3.1 Compito primario espanso

Tale insieme di note, pur nella loro dichiarata parzialità, accoglie il concetto di compito primario come una prospettiva utile sia operativamente che euristicamente, che consente di sentire e di ricercare spazi per una concezione non deterministica del rapporto tra economia e società. Compito primario è quell'obiettivo al cui fine è stata preordinata la creazione dell'organizzazione e che deve essere conseguito, nelle diverse fasi di vita dell'organizzazione e secondo modalità e obiettivi da contrattare con differenti referenti, sia dell'ambiente esterno che dell'ambiente interno dell'organizzazione stessa, se si vuole evitare il rischio della messa in crisi e della soppressione/estinzione dell'organizzazione medesima[129].

Le tendenze ad una deregolazione complessiva delle strutture da una parte e le tendenze dei soggetti umani ad una ricerca continua e interattiva verso uno sviluppo 'comunque' del proprio sé dall'altra, autorizzano a proporre una concezione arricchita del compito primario, in relazione anche al passaggio di paradigma registrato dalla teoria sociotecnica, che ha progressivamente trasformato un concetto 'normativo' e 'prescrittivo', proprio dell'iniziale visione 'funzionalista', in un 'concetto euristico' e in uno 'strumento esplorativo', coerente con una visione dell'attore organizzativo capace di autonoma capacità riflessiva.

Un'articolazione proponibile del compito primario, indicato come espanso, è la seguente:

- compito primario proposto e definito dalla gerarchia organizzativa e riferibile al contenuto delle singole posizioni organizzative;
- compito primario di ricostituzione del tessuto e dei meccanismi operativi istituzionali;
- compito primario volto all'ascolto del sé e all'autorealizzazione delle potenzialità di ogni soggetto umano operante.

La circuitazione tra le diverse dimensioni del compito primario è continua e ricorsiva. Le circostanze che indicano il 'sapere al lavoro' al centro della scena organizzativa pongono la relazionalità tra le diverse componenti del compito primario, quale fondamento della possibilità di generare un senso per l'esperienza di lavoro delle donne e degli uomini operanti e dell'organizzazione nella sua manifestazione complessiva.

129 Per un'analisi del concetto di compito primario si rimanda a: Forti, D. e Varchetta, G. (2001), *L'approccio psicosocioanalitico allo sviluppo delle organizzazioni*, *op. cit.*; Bruno, A. (1999), "La valenza euristica del concetto di compito primario per l'analisi organizzativa", in *Risorsa Uomo*, 2.

2.3.2 Compito primario dell'organizzazione, riferito alla posizione organizzativa

Al di là di stili di management molto diversi, i processi di definizione da parte della gerarchia del compito primario sono oggi caratterizzati da alcune tendenze: la riduzione dei tempi di verifica, con un accorciamento-schiacciamento del processo di pianificazione organizzativa; la revisione pressoché continua degli obiettivi in relazione alle condizioni di bassa prevedibilità e mutevolezza dei mercati; le richieste di alta flessibilità performativa ai singoli, accompagnate da un disinteresse crescente per i processi di esecuzione. Le forme organizzative sono, di fatto, più reticolari e - al di là di dichiarate e mai soddisfacentemente conseguite reali integrazioni interfunzionali e di processo - è sempre più diffuso nei singoli attori un percepirsi correlati uno all'altro con forme di vincoli reciproci.

2.3.3 Compito primario di rifondazione dei tessuti e dei meccanismi istituzionali

Nell'esperienza organizzativa sono venute a mancare negli ultimi anni le capacità stabilizzanti degli automatismi proprie delle tecnostrutture; ed è aumentato il confronto con una riduzione progressiva di prevedibilità dei vari fenomeni. La complessità che caratterizza l'esperienza contemporanea in tutte le sue manifestazioni, accanto alla perdita del senso, ha introdotto la nota del vuoto come caratteristica peculiare. L'esperienza organizzativa contemporanea registra una crisi dei meccanismi e dei ruoli che avevano garantito durante tutta l'esperienza della modernità un presidio efficace dei diversi sottosistemi operativi.

Posto di fronte a tali emergenze, il soggetto umano che opera oggi nelle organizzazioni deve confrontarsi con un compito primario arricchito: ovvero all'obiettivo assegnato dall'ambiente organizzativo in cui si opera e all'attenzione più o meno alta delle proprie potenzialità di autosviluppo, si aggiunge, inevitabilmente, un compito di ricostruzione 'normativa' di un minimo di contesto istituzionale, necessario per operare, in sostituzione della caduta istituzionale sopra indicata: "è difficile pensare che gli assetti che si andranno a costruire negli anni a venire possano essere determinati unicamente da forze economiche e politiche senza alcun contributo da parte dei soggetti sociali …; all'interno del processo di globalizzazione occorre distinguere la dimensione strutturale da quella soggettiva"[130]. In tali compiti, gli attori organizzativi che operano, sono oggi sorretti - come già osservato - da un patrimonio, per certi aspetti nuovo, di singola capacità riflessiva.

Tale nuova competenza distintiva, confrontata con l'esperienza di lavoro contemporanea, trova nella ricostruzione di un tessuto istituzionalizzante una palestra obbligata di applicazione.

130 Giaccardi, C. e Magatti, M. (2003), *L'io globale*, Laterza, Roma-Bari, p. 127.

2.3.4 Compito primario di autosviluppo e autorealizzazione personali

Nel nostro tempo la prospettiva dell'autosviluppo si è dilatata e l'obiettivo di ricercare, accanto al conseguimento del compito primario dell'organizzazione, una piena autorealizzazione individuale, è incontro sempre più frequente e che spontaneamente ricerchiamo. Siamo in una prospettiva esistenziale, che individua nella capacità di generare 'il possibile', come somma delle virtualità della mente, la nota più distintiva e specifica delle donne e degli uomini, in altre parole della natura umana. L'esperienza di lavoro clinico nelle organizzazioni indica in tale congiunzione di piani sociologici e psicologici una scena complessa, densa di sfida, di opportunità e insieme di rischio.

I tre compiti primari, dei quali due 'esterni' e uno 'interno', non sono un mondo sostanziale contrapposto a un mondo fantastico. L'organizzazione non è più un contenitore di oggetti, retto solo da un processo intrapsichico e diacronico, lontano da elementi sincronici e relazionali. L'organizzazione diventa oggi un'operazione mentale con una relazionalità, che supera la realtà intrapsichica del soggetto: l'attenzione si sposta dall'organizzazione in sé e dal soggetto in sé al loro 'campo di appartenenza', spazio mentale in sé campo d'interazione di tre diversi, ma interconnessi, compiti primari, forme di organizzazione dell'esperienza, nella quale i luoghi diversi non devono nascondere la loro relazione reciproca.

2.4 COMPITO PRIMARIO ESPANSO E SISTEMI SOCIALI COME DIFESA DALL'ANSIA ESPANSA

È possibile oggi cogliere una significativa ricorsività, un alto grado di tensione e ansia tra gli operatori organizzativi impegnati nella gestione di un compito primario espanso: operare sui tre fronti indicati dalla peculiarità e dalla interconnessione dei tre compiti primari, genera sentimenti forti e contrastanti. Le situazioni operative sperimentate hanno un rimando alle situazioni di vita fantasmatica esistenti in ogni individuo ai livelli mentali più profondi e primitivi. Quello che si vuol sottolineare in altre parole è che le note oggettive dell'esperienza organizzativa contemporanea hanno la capacità di rinnovare - richiamandole all'esperienza emozionale presente - quelle situazioni primitive (primarie) e le ansie loro connesse a suo tempo sperimentate nella prima infanzia. La modalità dell'azione organizzativa di ogni operatore è largamente influenzata dal suo bisogno fondamentale di sostegno di fronte alle ansie. Le caratteristiche di 'spresidio istituzionale', acuite da una crescente incapacità da parte della leadership di 'contenere'[131], generano, fenomenologicamente, un condizionamento della prestazione generale da parte dei bisogni di sostegno di fronte alle ansie, abitualmente gestiti in sottordine:

"Ne deriva in definitiva che i membri si trovano necessitati ad usare l'istituzione nella loro lotta contro l'ansia, il che porta a sviluppare 'meccanismi di difesa' socialmente strutturati (che si trasformano così in elementi della struttura, della cultura e della modalità dell'organizzazione). Il risultato ultimo è che i membri esternano questi meccanismi, gli danno cioè sostanza nella realtà oggettiva, con cui … i membri vecchi e nuovi devono venire a patti. Donde tutte le collusioni possibili, compresa quella che vede in superficie lottare le parti contrapposte di una certa istituzione; in realtà a questa lotta soggiace spesso una sorta di intesa segreta, inconscia tra le parti in conflitto entrambe interessate a che sussista la situazione vigente (scontro compreso) perché rappresenta un modo psicologicamente comodo di difendersi dall'ansia"[132].

I sistemi sociali di difesa dalle ansie generate dal confronto con un compito primario così sfidante all'interno di un'esperienza organizzativa sempre più destrutturata, rappresentano l'istituzionalizzazione di meccanismi di difesa psichici molto primitivi, da una parte trovando evasione dall'ansia e dall'altra dando un basso contributo alla loro modificazione e riduzione. Gestire un compito primario espanso, pur differenziato in tre componenti specifiche, è per le donne e gli

131 Bruttini, P. (2006), *Capi di buona speranza. Psicosocioanalisi della leadership*, Guerini e Associati, Milano.

132 Pagliarani, L. (1973), "Utilità pratica dello studio della Menzies", in *Psicoterapia e Scienze Umane*, 1-2, p. 59.

uomini un'esperienza sincronica e relazionale, dentro uno spazio mentale che è e resta unico e nel quale si genera il significato. Coloro che operano immettono nell'esperienza organizzativa energia capace di propagarsi ed espandersi solidalmente rispetto agli oggetti diversi dell'intenzionalità. È l'interazione che può produrre oggetti diversi, che in quanto tali non esistono aprioristicamente.

2.4 Compito primario espanso e sistemi sociali come difesa dall'ansia espansa

Vi è una corrispondenza nella generazione e gestione delle ansie diverse e nella 'invenzione' e gestione di specifici meccanismi di difesa. Tutto questo avviene contro ogni ipotesi sostanzialista e lo spazio mentale anche nella gestione difensiva è relazione a prescindere dagli oggetti e il confronto con un sistema di ansie rende ardua ogni distinzione tra oggetti interni ed esterni, tra specificità e molteplicità, tra identificazioni e scissioni. La convinzione relazionale-olistica legittima, con il solo obiettivo di chiarezza espositiva, una indicazione classificatoria delle diverse ansie di base/posizioni e una loro collocazione corrispondente ad una delle tre componenti il compito primario espanso.

2.4.1 Porzione di compito primario proposto dall'organizzazione, connesso alla posizione organizzativa e ansia, posizione depressiva

Richieste performative alte in un habitat altamente incerto, producono una frequente caduta in posizioni ansiogene con lo sviluppo reattivo di investimenti difensivi per una protezione dell'equilibrio emozionale degli attori. L'angoscia depressiva può tipicizzare la reattività emotiva rispetto a esposizioni quali quelle descritte. Essa implica la paura di avere, nella realtà o nell'immaginazione, danneggiato più o meno gravemente l'oggetto collegato al compito primario proposto dall'organizzazione. Si è contaminati e coinvolti da un sentimento di indegnità nei confronti della sfida contenuta nel compito e da un conseguente senso di colpa, "sempre riferito all'oggetto, 'compito primario indicato dall'organizzazione', in quanto le ragioni inconsce per sentimenti di paura, colpa, vergogna e simili hanno a che fare con produzioni fantasmatiche che coinvolgono oggetti interni ed esterni"[133].

Gli operatori organizzativi sentono che la vita dell'oggetto, compito primario indicato dall'organizzazione, esce sempre più dal loro controllo. Conseguentemente nasce un'angoscia relativa ad un allontanare l'oggetto proposto alla loro cura e attenzione, che può talvolta portare ad una capacità di elaborazione egoica "per effetto dell'intreccio di qualità d'esperienza che caratterizzano la modalità depressiva"[134]. A differenza infatti della posizione schizo-paranoide che si frammenta tra un tentativo egoico di controllare il disagio psichico e un'attività proiet-

133 Odgen, T.H. (1989), *Il limite primigenio dell'esperienza*, Astrolabio, Roma, p. 30.

134 Ivi, p. 29.

tiva liberatoria attraverso l'utilizzo di un pensiero onnipotente, "la modalità depressiva opera principalmente al servizio del contenimento dell'esperienza, non escludendo la sofferenza psicologica"[135] verso sbocchi egoici.

2.4.2 Porzione del compito primario di ricostruzione del tessuto e dei meccanismi istituzionali e ansia, posizione schizo-paranoide

L'attività sviluppata dal soggetto coinvolto nella ricostruzione di un minimo di tessuto istituzionale è 'prassi': la necessità del soggetto di esporsi in tale ambito di attività organizzativa al giudizio degli altri membri dell'organizzazione in modi diversi connessi nella rete organizzativa indica con precisione per tale attività l'ambito della 'prassi'. Nella 'prassi' non vi sono atti capaci di un'autonomia, toccati da un processo valutativo autodiretto; ogni valutazione dell'attività svolta è in tale porzione del compito primario immersa nel giudizio sociale, priva di un prodotto che, artefatto in sé, possa nutrire una valutazione autonoma. In tale dinamica, nella quale tale attività in quanto 'prassi' è in sé labile e opaca e, come tale, dipendente dal giudizio del terzo, si possono sviluppare, da parte del soggetto attivo, violente dinamiche proiettive su terzi esterni delle ansie insopportabili generate dall'incontro con le sfide connesse all'attività di ricostruzione istituzionale.

L'organizzazione sembra rifiutare le istanze di progettualità e di ricostruzione istituzionale pur sentite dagli operatori come necessarie: per evitare o ridurre al minimo l'esperienza diretta con tale realtà ci si ritira - attraverso meccanismi di negazione, disprezzo, disinvestimento emotivo - da essa e ci si rifugia in un mondo privato, composto soprattutto da oggetti interni.

Collaboratori orientati temporalmente, per porzioni esperienziali più o meno protratte nel tempo, da un simile insieme di tipicizzazione particolare di pensare l'esperienza organizzativa, hanno vissuti di solitudine e di inclusione. Le forme dell'interfunzionalità programmata 'a tavolino', dei *project group*, dove la ri-costruzione di un quadro istituzionale caratterizzata da una operazionalità non persecutoria è diffusamente debole, nutrono una simile tipicizzazione di pensiero organizzativo: la chiusura degli operatori nei propri oggetti interni, con un radicamento dell'intenzionalità se non pressoché nella propria mente, e una massiccia dispersione difensiva di risorse. Lo scivolamento 'senza fine' nella posizione schizo-paranoide è la crisi permanente delle capacità interpretative e riflessive in seguito alla chiusura in una realtà vissuta come solo minacciante.

2.4.3 Porzione di compito primario di autorealizzazione e autosviluppo personali e ansia, posizione contiguo-autistica

Operare nelle organizzazioni significa oggi da una parte confrontarsi con opportunità e sfide di autosviluppo qualitativamente più ampie di quelle sperimentate

135 Ivi, p. 32.

2.4 Compito primario espanso e sistemi sociali come difesa dall'ansia espansa

fino alla fine degli anni '80; dall'altra tale somma di esperienza indica anche prospettive senza forma: l'autosviluppo personale si può presentare in molte sue fasi senza la possibilità di traguardare, con correttezza previsiva, un percorso definito in tappe, in sequenza verso un risultato conclusivo. È il territorio della 'bellezza', del primato del *puer* con un continuo progetto di sviluppo e di crescita, la realtà abbacinante della nostra e altrui potenzialità[136]. Le donne e gli uomini sono soprattutto un potenziale che cercano la loro realizzazione e che traggono da questa ricerca la loro dignità ultima. Tale territorio di intenzionalità interpreta l'essere umano come un esistente non caratterizzato da una forma compiuta, chiamato a testimoniare per tutta la durata della sua esistenza la responsabilità verso un suo 'dover essere'.

La chiamata all'autosviluppo si può rivelare in alcuni casi eccessivamente sfidante e può condurre le donne e gli uomini immersi nell'esperienza organizzativa contemporanea ad un'angoscia contiguo-autistica, connessa all'incombente rischio di disgregazione del sé e dei singoli parametri di sicurezza, con l'emozione di essere sconvolti, rilanciati in uno spazio sconosciuto senza confini e forma, lontano dai luoghi emotivi consueti sperimentati nell'esperienza organizzativa 'ordinaria'; le donne e gli uomini possono sperimentare temporanee angosce di natura primaria connesse con la prospettiva di un incontro con forme esistenziali insieme vuote e oscure[137].

È la prospettiva di un ritorno temporaneo a prime forme rudimentali di esperienza del sé, a primari, rudimentali modelli di relazione con l'oggetto: autistica per un riferimento diretto all'esperienza psicologica più arcaica, anche se questo termine sia abitualmente associato con uno stato psicologico patologicamente chiuso; contigua per la fantasmizzazione di particolari vicinanze con strutture primarie di contenimento e di supporto. Il rimando alle esperienze di natura primaria in concomitanza con circostanze organizzative di chiamata verso prospettive di autorealizzazione del sé, fà sperimentare il terrore baluginante e insieme attrattivo della sfida e l'angoscia per la perdita di un equilibrio, di un luogo certo, mortificato ma sicuro.

"La parentela che lega segreto, inibizione, resistenza, travestimento, menzogna, ipocrisia è tanto stretta quanto dissimulata. L'ipseità, a così caro prezzo conquistata, sul piano concettuale, a scapito della medesimezza, è il luogo stesso del

136 Pagliarani, L. (1985), *op. cit.*; Morelli, U. e Weber, C. (2005), *op. cit*.

137 Da una prospettiva teorica diversa ma con significativa coincidenza di arrivo è stato recentemente sottolineato che "quando si presentano nuove circostanze (costituzionali, affettive, politiche, ideologiche e sociali) che generano un incontro con il nuovo, un'apertura nel sistema già definito di relazioni interne ed esterne con l'altro, il soggetto è portato a ripercorrere all'indietro tutto il proprio percorso formativo. Si apre una crisi di identità e l'Altro si ripresenta con la stessa virulenza dell'altro della propria origine. Il tempo viene annullato e il soggetto si trova a rifondare la propria identità" (Russo, L. (2006), *Le illusioni del pensiero*, Borla, Roma, p. 142).

misconoscimento"[138]. Di fronte al nodo conflittuale[139] le donne e gli uomini che operano possono scendere a compromessi per evitare il dolore che la gestione di tale conflitto comporta. Le persone attive nell'organizzazione, angosciate dalla chiamata al proprio autosviluppo sentito come eccessivo rispetto alle proprie capacità di sopportazione di un transito più o meno protratto di incertezza e confusione identitaria, vivono l'esperienza di una crisi dei propri ritmi interni di sicurezza e temono di cadere in processi di esperienza del sé involutivi, senza forma e senza la speranza di un recupero contenitivo.

I meccanismi di difesa conseguenti possono assumere forme simili a quelli dell''identificazione difensiva'[140] attraverso la quale si può "eliminare qualsiasi scarto, qualsiasi distanza fra ciò che dal punto di vista dell'osservatore è il soggetto e l'oggetto"[141]. L'obiettivo costante delle difese prodotte nell'angoscia contiguo-autistica è il ristabilimento di un rapporto di contenimento e di protezione. Quando gli investimenti difensivi contro l'insorgere dell'angoscia 'contiguo-autistica' sono esorbitanti, fino ad assumere le fattispecie di un compito primario sostitutivo, l'esito è quello di una autoreclusione in una prigione con la castrazione di ogni potenzialità.

138 Ricoeur, P. (2004), *Percorsi del riconoscimento*, Cortina, Milano, p. 284.

139 Morelli, U. (2006), *Conflitto*, Meltemi, Roma.

140 Meltzer, D. e al. (1975), *Esposizioni sull'autismo. Studio psicoanalitico*, Boringhieri, Torino.

141 Marcelli, D. (1986), *Posizione autistica e nascita della psiche*, Armando, Roma, p. 20.

2.5 COMPITO PRIMARIO ESPANSO DEL FORMATORE

Il modello generale del compito primario espanso può essere applicato alla fattispecie concreta delle pratiche sviluppate nell'esperienza organizzativa contemporanea da parte del formatore. L'applicazione può seguire le tre componenti del compito primario espanso indicate dal modello generale descritto nel paragrafo 2.3.1.

2.5.1 Compito primario dell'organizzazione

Tale porzione del compito primario prevede per l'attività del formatore interno/esterno quella somma di pratiche che tendono a sviluppare le ipotesi della *commande* definita dal committente in una *demande*, con note di realismo e soprattutto di aderenza ai bisogni reali dell'organizzazione e alle sue potenzialità di sviluppo. Se questa è ormai da molto tempo la problematica centrale affrontata dal formatore nel confrontarsi con il compito affidatogli dai vertici dell'organizzazione (committente), tale dinamica è nell'esperienza dell'oggi resa più ardua da situazioni specifiche e del tutto peculiari. Ci si confronta, infatti, con una cultura del 'sospetto', che rende il rapporto di fiducia - necessaria condizione per bene operare, tra committente e consulente/formatore interno/esterno - ondivago, incerto.

La globalizzazione pervade diffusamente i modi di operare, le scelte dei paradigmi, i criteri di valutazione. La già indicata tendenza a risultati di breve termine, accompagnata da una relazionalità sempre più strumentale, prospetta oggi una deriva per la quale 'gli uomini in carne ed ossa', le comunità concretamente esistenti, i territori - con la loro cultura, storia e organizzazione sociale - sono ammessi nell'ingranaggio meccanico del mondo moderno in quanto mezzi, non in quanto portatori di fini, o soggetti capaci di costruire dialogicamente il mondo da cui i fini possono discendere"[142].

Se autonomia e unicità alimentano molti aspetti della soggettualità contemporanea, nell'esperienza organizzativa l'autoreferenzialità dei grandi sistemi ordinatori non consente di soddisfare tali bisogni, poiché agiscono trasferendo l'Altro nei propri riferimenti interni. E l'Altro - l'insieme degli attori organizzativi operanti nelle organizzazioni - viene così reificato, deprivato di quegli spazi di autonomia e invenzione, indispensabili per costruire un senso del proprio lavoro. In tali circostanze, indicate concordemente da ricerche recenti[143], il compito del formatore di espandere adultamente la *commande* ricevuta dal committente può essere difficile, se non 'impossibile'.

---

142 Rullani, E. (2004), "La conoscenza e l'economia. Ovvero cos'è importante nella conoscenza (per l'economista) a differenza di quello che importa a ingegneri ed epistemologi", in *L'Educazione Sentimentale*, 3, p. 124.

143 Si veda a questo proposito, tra l'altro: Morelli, U. e Weber, C. (2005), *op. cit*.

2.5 Compito primario espanso del formatore

2.5.2 Compito primario di rifondazione dei tessuti e dei meccanismi istituzionali

Formare oggi coincide necessariamente con il considerare indispensabile il confrontarsi da parte del cliente-partecipante con l'interfunzionale, i dispositivi della mancanza, le problematiche del conflitto intra e interpsichico[144]. Operare alla scoperta dei meccanismi esistenti e/o costruendi della relazionalità interfunzionale può essere occasione per il formatore di confronto con note di frammentazione testimoniate dal cliente-partecipante. Si può constatare in altre parole, in tali circostanze, che sentire anche urgentemente la responsabilità di un rapporto interfunzionale con altri, può non coincidere sempre con una buona, sul piano psicologico, capacità relazionale. Queste e altre note indicano le difficoltà, le sfide che il formatore deve quotidianamente affrontare attraversando l'esperienza organizzativa contemporanea per gestire tale porzione del proprio compito primario espanso.

2.5.3 Compito primario di autosviluppo e autorealizzazione personali

Ascoltare il proprio progetto di autosviluppo, la propria 'bellezza', è connesso con l'assistere all'autosviluppo del proprio sistema cliente in tutte le sue potenzialità. L'Altro è già qui, ascolta e parla attraverso quello che ognuno di noi dice; la problematica dell'Altro per il pensiero contemporaneo[145] prima che psicologica è ontologica: l'acquisizione fondamentale che un soggetto non sia mai isolato, ma che, nascendo, entra a far parte di un mondo che esisteva prima di lui e in cui incontra altri esseri umani, ha prodotto infatti un effetto gravido di conseguenze. Se ogni essere, originariamente, è individuo e membro di una comunità, il legame con gli altri diventa un dato di fatto esistenziale e ontologico, completamente indipendente dalla relazione vissuta con un altro essere: gli altri diventano una componente dell'esistenza umana che sussiste anche quando non si traduce in esperienza reale di relazione[146]. Tali prospettive di pensiero rinforzano la capacità del formatore di sentire come centrale accanto al proprio autosviluppo quello del cliente, aprendo sé e l'altro all'interrogazione sui propri sé e sull'organizzazione. L'obiettivo comune è di conquistare, poco per volta, delle trasformazioni nelle modalità di entrambi di auto-rappresentazione dell'organizzazione, in modo da far sorgere e sviluppare nuove interpretazioni, nuovi quadri di riferimento. Occorre rompere movimenti, ritmi di pensiero e d'azione che nel tempo si sono stratificati e si sono chiusi allo stupore e all'interrogazione: hanno in altre parole bloccato il pensiero.

L'impegno di questa terza porzione del compito primario espanso è rompere quelle condizioni collusive tra committente-consulente-cliente attraverso le quali

144 Morelli, U. (2006), *op. cit*.

145 Lévinas, E. (1981), *Il tempo e l'altro*, Il Melangolo, Genova.

146 Boella, L. (2006), *Sentire l'altro*, Cortina, Milano, pp. XXI-XXII.

tutti nutrono "bisogno di questi spazi reificati in cui depositare, in modo occulto, aspetti indifferenziati di sé, per cui sviluppa un certo grado di adattamento inerte e compiacente. Tale adattamento conduce, in modo paradossale, a considerare i problemi come evenienze che potrebbero non esserci, come intralci occasionali 'causati' da una qualche forma di patologia interna all'organizzazione, o esterna ad essa (relativa al mercato del lavoro, ai consumatori, ai valori, alla concorrenza, ecc.)"[147].

2.5 Compito primario espanso del formatore

Fuori di tali prospettive insieme creaturali e salvifiche, la gestione della terza porzione del compito primario espanso del formatore può restare 'apparente', in altre parole vista o sperimentata dall'esterno, con, conseguentemente, uno spazio rilevante per favorire collusivamente l'inerzia, la tendenza alla conservazione di tutti i sistemi viventi[148].

Il quadro di riferimento della figura 1 propone una sintesi delle riflessioni fin qui sviluppate.

Figura 1
Compito primario espanso

Modello generale	Ruolo del formatore	Ansie corrispondenti
Compito primario proposto dall'organizzazione e connesso alla posizione organizzativa	Dalla commande alla demande, con confronto con la cultura del 'sospetto' e della chiusura alla unicità delle singole situazioni	Ansia Depressiva
Compito primario di ricostruzione del tessuto e dei meccanismi istituzionali	Scoperta dell'Altro, con la presa di coscienza del divario tra convinzioni etiche e capacità relazionali	Ansia paranoie
Compito primario di autosviluppo e autorealizzazione	Scoperta del fascino ambiguo del richiamo all'autosviluppo e della sua insopprimibile "complicità" con l'autosviluppo del cliente	Ansia contiguo-autistica (simbiotica)

2.5.4 La sfida della bellezza e prevalenza dell'ansia contiguo-autistica (simbiotica)

Il formatore interno/esterno, nel confrontarsi con le tre porzioni del proprio compito primario espanso, confronta la circolarità diacronico-sincronica del sistema di ansie corrispondente alla sistematicità circolare delle componenti del suo compito primario espanso. "Le nozioni di posizione depressiva, schizo-paranoide e contiguo-autistica offrono ciascuna un contesto che include e nega quello

147 Ambrosiano, L. "Introduzione" a G.W. Lawrence (1988), *op. cit.*, pp. 7-8.

148 Armstrong, D. (2001), "Pensare ad alta voce: contributo a tre dialoghi", in G.W. Lawrence (1988), *op. cit.*

delle altre, nello stesso modo in cui le rappresentazioni di notte e giorno, oscurità e luce, suono e silenzio, coscienza e inconscio si generano, si conservano e si negano reciprocamente”[149]. Ogni operatore organizzativo non è, infatti, interpretabile in sé, separato e lontano dal suo compito organizzativo e dalla rete organizzativa della quale è nodo. Esistono oggi solo attori organizzativi coevolutivamente immersi nel sociale e tale condizione è la sola che custodisca gli uni e gli altri nella loro distanza e peculiarità identitaria attraverso le dinamiche reciproche del riconoscimento[150].

La sfida della ‘bellezza’ caratterizza tutte le componenti del compito primario espanso del formatore - dall’autorealizzazione-autosviluppo del sé alla ricostruzione del tessuto e dei meccanismi istituzionali e al compito connesso alla posizione organizzativa - non con le medesime prassi, ma con le stesse intenzionalità. Le modalità sono diverse. Le modalità dell’area ‘ricostruzione del tessuto istituzionale’ (rispetto a quelle indicate e commentate per l’area dell’‘autosviluppo del sé’), sono soprattutto di sviluppo della rete, di elaborazione del consenso, di costruzione retroattiva di significati condivisi, affinché la ricostruzione sia co-ricostruzione, all’insegna di una vera espansione delle potenzialità collettive dell’organizzazione. Per l’area del ‘compito connesso alla posizione organizzativa’ le modalità sono la ricerca di una solidarietà tra tale porzione del compito primario e l’autorealizzazione del sé, in modo che lo sviluppo dell’azione organizzativa in tutti i suoi possibili sia il terreno di incontro tra il sé e l’organizzazione interpretati coevolutivamente nel loro sviluppo.

Modalità diverse, ma una uguale prospettiva, quella della ‘bellezza’, necessitata dall’*unitas multiplex* del compito primario espanso, sfidato da un contesto interno ed esterno in continuo cambiamento. Di tale contesto il formatore, lavoratore della conoscenza, sfidato da un processo identitario personale in continua evoluzione, è parte e testimone significativo. La prospettiva della ‘bellezza’ può generare senso contro le omologazioni della globalizzazione. Le forme dell’organizzazione del lavoro tendono oggi a mortificare ogni realtà significante l’identità del singolo, in un crescendo di controllo. L’esperienza del progetto non è sempre occasione di sviluppo; è anche - e più spesso - misurazione solo performativa delle persone, omologazione verso uno stile di comportamenti organizzativi predescritti e suggeriti. I territori dell’esperienza organizzativa contemporanea sono tuttavia in parte ancora liberi[151]; restano zone grigie, sporgenze vitali nelle

---

149 Odgen, T.H. (1989), *op. cit.*, p. 53.

150 Fontana, A. e Varchetta, G. (2005), *La valutazione riconoscente*, Guerini e Associati, Milano; Ricoeur, P. (2004), *op. cit.*

151 A questo proposito E. Enriquez ha parlato di ‘luoghi intermedi’ “dove è possibile giocarsi un certo potere per influenzare”: Enriquez, E. (2006), “Riscoprire la forza dei legami”, in *Animazione Sociale*, 10, p. 57. Si veda anche sempre su questo tema: Barus-Michel, J. “Approccio clinico e co-costru-

quali è ancora possibile recuperare da parte del formatore in un rapporto non collusivo con il committente e il cliente, un senso dell'azione quotidiana dentro l'organizzazione. La prospettiva della 'bellezza', con la sua carica di intenzionalità, può essere la via che assiste nel ridurre il "passaggio dall'attenzione verso regole di 'convivenza sociale' all'attenzione quasi esclusiva verso le regole della 'concorrenza micro-economica"[152].

2.5 Compito primario espanso del formatore

L'intenzionalità si esprime tramite un indirizzare gli atti psichici verso gli oggetti e nutre la coscienza. Vestire l'intenzionalità di 'bellezza' può aprire al recupero di un senso individuale liberando gli spazi organizzativi da quelle che sono state definite 'nuove forme di invisibilità'[153]. Lo scenario opposto è il prevalere delle regole della 'concorrenza micro-economica' a sfavore di quella della convivenza sociale, in una esperienza organizzativa che ha perso il senso individuale del lavoro umano. Contro tali derive può insorgere la chiamata della 'bellezza'.

---

zione di senso", in J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy, (a cura di) (2003), *Dizionario di psicosociologia*, Cortina, Milano, che indica le "unità sociali" spazi nei quali si può avere una possibilità di influenzare una trasformazione.

152 Carmagnola, F. (2004), "Formazione: per quale valore?", in D. Boldizzoni e R.C.D. Nacamulli (a cura di), *Oltre l'aula*, *op. cit*.

153 F. Carmagnola, in un recente contributo, si riferisce a una categoria della 'invisibilità', nota caratterizzante lo scenario contemporaneo, e aggiuntiva alle note del capitalismo culturale, della conoscenza o dell'esperienza o della *feeling economy* indicate da L. Boltanski e E. Chiappello come "il nuovo spirito del capitalismo", "un nuovo regime di giustificazione", "immersi in uno stile di vita dove la risorsa che conta è "non essere mai a corto di idee" (Carmagnola, F. (2004), "Formazione: per quale valore?", in D. Boldizzoni e R.C.D. Nacamulli (a cura di), *Oltre l'aula*, *op. cit.*, p. 249).
L''invisibilità' è per Carmagnola una nota aggiuntiva espressa da tre forme: le relazioni sperimentate nella modernità cedono il passo a forme "infrasociali", nelle quali i lavoratori della conoscenza insieme a una accresciuta autonomia sperimentano forme istituzionali molto incerte e deboli; in regimi organizzativi tendenzialmente destrutturati e 'deregulati', l'informalità delle relazioni tacite sostituisce le dimensioni relazioni ufficiali, sviluppando un territorio relazionale e cognitivo "che si trova sotto la soglia di visibilità dell'organizzazione; il sociale infine sta progressivamente scomparendo nella dimensione del micro-economico". (Ibidem).

2.6 LA CONSULENZA PSICO-SOCIOANALITICA AL RUOLO: FONDAMENTI E ISTITUZIONI[154]

2.6.1 Fondamenti: pensiero della modernità, esperienze organizzative contemporanee e relazione d'aiuto

Il pensiero della modernità ci ha consegnato almeno tre prospettive di riflessione che le circostanze socio-politiche-culturali del nostro tempo rinnovano alla nostra attenzione sia in una prospettiva di riflessione, che in una prospettiva di pratica, in relazione diretta con il movimento di pensiero e di azione delle pratiche di aiuto.

Heidegger ha indicato la cura come 'struttura ontologica dell'essere', come 'fenomeno ontologico-esistenziale fondamentale'[155]. "Il fondamentale modo d'essere di un ente che è il modo che per lui nel suo essere ne va di questo stesso essere, lo indichiamo come 'cura'. La 'cura' è il modo fondamentale dell'essere dell'esserci, e come tale essa determina ogni modo d'essere che segua dalla costituzione d'essere dell'esserci"[156]. Il fatto originario dell'esserci è quello di essere stati gettati nel mondo. Questa condizione si svolge con modalità tali per cui per l'esserci l'essere nel mondo ne va del suo stesso essere. Lungo questa traccia, la circostanza che per poter sviluppare la propria potenzialità occorra essere aperti al mondo, fa sì che la cura sia una struttura ontologica imprescindibile: "la relazione tra esserci e mondo è quella in cui il mondo viene incontro all'esserci e l'esserci è sempre assegnato al mondo e questo essere assegnato ha il senso del curare"[157].

L'aver cura può significare un orientamento verso un divenire del proprio essere individuale, verso una soggettualità generatrice di mondi. In questa prospettiva la relazione materna assume simbolicamente il ruolo di una sorta di rappresentazio-

---

154 Non esiste nella letteratura italiana e, a livello della mia conoscenza attuale, anche in quella straniera, una letteratura organica relativa agli elementi istituzionali della consulenza psico-socioanalitica al ruolo. All'interno di questo quarto paragrafo il lettore potrà registrare citazioni di autori diversi che, in maniera diversa ma significativa, hanno contribuito direttamente e indirettamente a costruire una prima sistematizzazione della materia.
Con alta probabilità le informazioni istituzionali più esaustive a questo proposito sono contenute nella ricerca di G. Mazzoleni: Mazzoleni, G. (1999), "Counseling forzato per un servizio interno all'azienda", in E.C. Cassani (a cura di) (1999), *Coaching. Pratiche di ascolto e di cura*, Guerini e Associati, Milano, pp. 113-167. È annunciata per il primo trimestre del 2007 l'edizione di un libro a cura di Daniela Patruno sul tema della consulenza psico-socioanalitica al ruolo nella collana 'Libri di Ariele' edita da Guerini e Associati.

155 Mortari, L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano. L. Mortari fa riferimento diretto alla famosa pagina di Heidegger in *Essere e tempo* nella quale introduce il tema della cura: Heidegger, M. (1927), *Essere e tempo*, Longanesi, Milano.

156 Heidegger, M. (1976), *Logica: il problema della verità*, Mursia, Milano, p. 146.

157 Mortari, L. (2006), *op. cit.*, p. 1: "Poiché all'esserci appartiene, in linea essenziale, l'essere-nelmondo, il suo modo d'essere in rapporto al mondo è essenzialmente prendersi cura": Heidegger, M. (1976), *op. cit.*, p. 81.

ne archetipica della cura, nel senso che la pratica della cura "si esprime nel custodire e promuovere le possibilità esistentive dell'altro, nel facilitare l'altro a crescere e ad attualizzare pienamente se stesso"[158]. Un secondo grande territorio di ricerca filosofica, quello rappresentato dal pensiero fenomenologico, nella elaborazione soprattutto di Edith Stein, propone l'empatia come realtà esistenziale e ontologica, completamente indipendente dal tessuto relazionale vissuto con gli altri esseri umani. In altre parole, secondo il pensiero fenomenologico, la possibilità di accedere alla realtà del mondo esterno ci è data non solo dalle facoltà percettive delle cose, ma anche dall'empatia, da quell'attività, in altre parole, che ci rappresenta l'esistenza degli altri e ci testimonia la somma delle loro attese[159].

Il pensiero di Emanuel Lévinas da un altro vertice teorico ci fa confrontare con la forza etica dell'Altro, sottolineando di tale rapporto con l'Altro il contenuto etico, fondato su una responsabilità originaria verso l'Altro priva di reciprocità. L'Altro diventa, o meglio assume, significati metafisici e teologici e, in questo senso, l'esperienza con l'Altro perde secondo Lévinas ogni tratto di riconoscimento e di scambio[160].

La prospettiva delle pratiche del nostro tempo ci immerge in realtà esperienziali che in un tentativo di registrazione sommario quanto incompleto, si possono così numerare: destrutturazione crescente dell'esperienza organizzativa con una vitalità nuova dell'immateriale e una nuova centralità strategica e operativa del 'sapere al lavoro'[161]; messa in discussione permanente di ogni bagaglio personale di conoscenze, abilità, competenze giornalmente minacciato da una obsolescenza endemica e sporadicamente supportato dalla funzione di leadership, che ha moltiplicato i riporti e - al di là di vocazioni personali alla non attenzione - che ormai è sempre più sovente cristallizzata nella definizione degli obiettivi e nel controllo dei risultati, abbandonando alla solitudine di ogni singolo collaboratore il processo, peraltro sempre più complesso, di realizzazione; crescente esposizione alle sfide della contemporanea società 'del rischio', nella quale le indubbie maggiori libertà e opportunità di sviluppo si accompagnano, inevitabilmente, con una pari lievitazione delle non sicurezze in contrapposizione a esperienze opposte, cui la modernità aveva tutti abituato; l'esperienza umana in generale non più limitata alle opere, ma estesa anche e soprattutto alle fasi attraverso le quali si

158 Mortari, L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Milano, p. 7.

159 Stein, E. (1917), *L'empatia*, Franco Angeli, Milano. Si veda inoltre per una rassegna delle principali dottrine sull'empatia: Pinotti, A. (1997), *Estetica ed empatia*, Guerini e Associati, Milano e, direttamente dedicato all'analisi del pensiero di Edith Stein, l'ultima ricerca di Laura Boella: Boella, L. (2006), *op. cit*.

160 Lévinas, E. (1981), *op. cit*.. Sul pensiero di Lévinas in relazione al tema dell'altro si veda inoltre: Visker, R. (2003), "Contro la privazione: Lévinas e l'ossessione per l'Altro", in *Aut Aut*, pp. 319-320.

161 "Oggi la vera materia prima è il sapere e cresce chi riesce a trasferire nei processi produttivi la maggior quantità possibile di sapere": Foa, V. e Ranieri, A. (2000), *Il tempo del sapere*, Einaudi, Torino, p. 5. Si veda a questo proposito anche: Foss, N. (2005), *Strategy, economic organization, and the knowledge economy. The coordination of firms and resources*, Oxford University Press, Oxford.

arriva a confrontarsi, acquistandone coscienza, con tutto quello che si vive, all'interno di un nuovo, autentico paradigma della riflessività. Tutto questo è accaduto, e insieme a molto altro sta accadendo nei nostri giorni.

Destrutturazione, solitudine, ansia, ricerca del sé possono essere indicati come itinerari di un luogo nuovo per l'esperienza organizzativa: luogo della cura, nel quale rivitalizzare le quotidianità ferite degli attori organizzativi e rinnovare le pratiche della formazione oggi sovente sempre più distali e disincarnate. L'universo della 'relazione di aiuto', con il frastagliato territorio di pratiche ad esso connesso[162], è il tentativo di rispondere a tali cambiamenti, a tali bisogni, a tali nuove esigenze di imparare dall'esperienza, confortate queste ultime da quel territorio di pensieri della modernità, che quel tempo non aveva completamente accolto e che i fermenti della nostra contemporaneità hanno inaspettatamente riattualizzato. La consulenza psico-socioanalitica al ruolo si colloca in tale territorio di pensiero, di ricerca e di pratiche.

2.6.2 Fondamenti: la relazione d'aiuto nella prospettiva psico-socioanalitica

La consulenza psico-socioanalitica al ruolo del formatore è, in diretto riferimento alla teoria e alla prassi psico-socioanalitica, fondata sulla costante attenzione della relazione individuo-coppia-organizzazione da una parte e dall'altra sulla inestricabile intimità dell'esperienza pubblica-professionale-lavorativa (pubblica-plurale) con quella privata-sentimentale-familiare (privata-singolare).

Il modello della figura 2 rappresenta topologicamente le quattro relazioni nella loro unicità-integrazione, all'interno di una *unitas multiplex*.

Figura 2

162 In tale area di ricerca e di pratiche lo sviluppo della letteratura è stato recentemente amplissimo. Riferendomi ai soli autori italiani si rinvia tra l'altro a: Cecchinato, F. e Di Pietro, P. (1998), "Mentoring", in C. Piccardo (a cura di), *Insegnare e apprendere la leadership*, Guerini e Associati, Milano; Di Fabio, A. (1999), *Counseling. Dalla teoria all'applicazione*, Giunti, Firenze; Cassani, E.C. (a cura di) (1999), *Coaching. Pratiche di ascolto e di cura, op. cit.*; Grammatica, E. e Tassarotti, S. (2003), *Coaching*, Il Sole 24 Ore, Milano; Biggio, G.L. (2005), *Counseling. Metodi e applicazioni*, Gangemi, Roma; Di Fabio, A. e Sirigatti, S. (a cura di) (2005), *Counseling. Prospettive e applicazioni*, Ponte delle Grazie, Milano. Si rimanda inoltre al numero monografico di *FOR* dedicato al *coaching*: *FOR* (2003), n. 56.

- 1 Genitus: lo stato di figlio, di generato, condizione che rende tutti uguali e nello stesso tempo unici;
- 2 Globus: il gruppo, di ogni dimensione e tipologia;
- 3 Faber: l'individuo singolo nella dimensione lavoro;
- 4 Officina: il gruppo co-operante in tutti i sensi.

Il modello interpretato orizzontalmente, coi settori 1 e 2 (Genitus e Globus) indica la realtà affettiva, emozionale, connessa a disagi anche profondi affrontati dai diversi trattamenti psico-socioanalitici (Genitus: psicoanalisi individuale; Globus psicoanalisi di gruppo, gruppo analisi). Mentre coi settori 3 e 4 (Faber e Officina) si evidenzia la realtà operativa del fare, affrontato dalla psico-socioanalisi (Faber: consulenza psico-socioanalitica nella gestione del ruolo; Officina: intervento psico-socioanalitico nell'istituzione secondo l'accezione più larga del termine). Interpretato verticalmente, il quadrato coi settori 1 e 3 evidenzia il mondo al singolare, dell'individuo, mentre coi settori 2 e 4 il mondo al plurale, dell'esperienza organizzativa. L'approccio psico-socioanalitico connette i diversi sub-settori, introducendo dinamismo tra questi spazi col risultato di espandere la vita affettiva e operativa della persona e del gruppo, superando i vissuti e le resistenze che bloccano la sua potenzialità.

Rilevante è sottolineare come tale approccio connetta i due verbi 'amare' e 'lavorare', considerati come separati dalle cultura psicoanalitica ufficiale, al punto che la letteratura psicoanalitica sul lavoro - antecedente a Jaques - è insignificante. È rilevante a questo proposito ricordare l'interesse dell'ultimo Bion per la teoria dei gruppi e per l'analisi del potere, in sintonia con gli interessi incessanti della psico-socioanalisi italiana. Tale 'intimità' tra scuola inglese e scuola italiana è sottolineata dagli approdi cui è pervenuta autonomamente la scuola neo-latina, che con Pichon-Rivière era arrivata a operare simultaneamente - andando oltre Freud e la Klein - su tre dimensioni d'indagine terapeutica: l'indagine dell'individuo, del gruppo e dell'istituzione organizzazione[163].

2.6.3 La consulenza psico-socioanalitica al ruolo nella prospettiva clinica

Esplorare l'etimo di 'clinico' aiuta a comprendere meglio il significato dell'approccio clinico alla consulenza al ruolo. Tradizionalmente la 'clinica' rimanda ad una situazione di disagio e di sofferenza subita passivamente dal cliente-paziente nell'attesa di un aiuto salvifico proveniente dall'esterno. Quello che si configura è una relazione unidirezionale, nella quale non c'è spazio per una reciprocità

163 La scuola neo-bioniana argentina, profondamente attenta alla connessione all'interno di un approccio clinico tra mondo dell'individuo e realtà sociale, è rappresentata soprattutto dalla ricerca di Bleger e del suo maestro Pichon-Rivière: Bleger, J. (1967), *Simbiosi e ambiguità*, Libreria Editrice Lauretana, Loreto; Pichon-Rivière, E. (1975), *Il processo gruppale*, Libreria Editrice Lauretana, Loreto.

con il cliente-paziente, la cui passività nello svolgimento delle pratiche è confermata predittivamente dalla prospettiva epistemologica prescelta.

Una ricerca più attenta ad una comprensione più lata dei possibili significati etimologici indica la possibilità di una espansione significante verso un'azione del piegarsi nei confronti di un secondo soggetto 'giacente', con l'obiettivo tuttavia di aiutarlo a ritrovare la propria autonoma dignità. Chi porta aiuto sente il bisogno di sostare di tanto in tanto per 'riprendere energia', sfidato com'è non solo dalla fatica del dare a chi ha bisogno, ma sollecitato anche emotivamente dalla capacità di recupero autonomo del cliente-paziente da lui stesso soccorso.

Accostare al significato tradizionale di 'clinico', un secondo significato che indichi l'azione consapevole e attiva di un operatore esperto nell'accostarsi e curvarsi su chi ha bisogno, partecipando emotivamente a tale relazione duale, aiuta a chiarire il nucleo teorico dell'approccio clinico alla consulenza al ruolo, il cui tratto distintivo è il riconoscimento dell'interdipendenza degli attori di un'esperienza operativa ed emotiva, che rinvia alla condizione del soggetto organizzativo esposto al caos organizzativo contemporaneo e insieme capace di riflessività.

La prospettiva duale indicata pone come inevitabile la necessità metodologica secondo la quale la consulenza psico-socioanalitica al ruolo può conseguire successo solo se si riconosca l'esistenza di un elemento di *controtransfert* nell'operato dell'esperto-consulente. *Controtransfert* significa tener conto, da parte dell'esperto-consulente, della realtà di una reazione emotiva profonda in lui generata dall'incontro relazionale con il cliente e il committente nella complessità del loro mondo interno relazionale. Un'analisi attenta capace di ascolto da parte dell'esperto-consulente di tale suo vissuto controtransferale consente un utilizzo adulto e non difensivo di tale relazione con il sistema cliente e committente, orientato verso gli obiettivi fondamentali della consulenza psico-socioanalitica al ruolo. In altre parole, la corretta pratica del *controtransfert* consente, nell'approccio clinico, un utilizzo orientato all'obiettivo di un materiale emotivo, che di fatto esiste e che rischierebbe con prassi diverse di rimanere latente o addirittura, in quanto ignorato, di contrastare il raggiungimento di tali obiettivi.

È in ogni caso rilevante precisare che "se è ammissibile - per un verso - che il *controtransfert* del 'consulente' vada equiparato al *transfert* del 'cliente', per cui con questa visuale si assiste a due *transfert*, va anche considerato - per un altro verso - che essi non coincidono pienamente. Non sono la stessa cosa. Si coglie la differenza richiamando la forma riflessiva del verbo… Riflettere in italiano ha due significati: quello di rispecchiare (proprio dello specchio) e quello di meditare, pensare … Quel che perciò differenzia sostanzialmente il *controtransfert* del 'consulente' è sia il suo rispecchiare il mondo del 'cliente', sia l'obbligo - per contratto - di riflettere da parte 'sua' quanto appare e si muove nel suo specchio, per arriva-

re a distinguere - usando la forma riflessiva dell'indagine, dell'interrogarsi - e a decidere: a) quanto è ben rispecchiato e quanto è invece deformato dallo strumento specchio per via del *transfert* del consulente …; b) che cosa utilizzare del riflesso (e come); c) se comunicare o no le immagini e le emozioni apparse"[164].

Il riferimento centrale della consulenza psico-socioanalitica al ruolo è la concezione dell'individuo come caratterizzata dallo stato di 'figlio', che rende contemporaneamente tutti simili e tutti unici. Se 'originariamente' abbiamo tutti una vita come membri di una specie biologica, 'originalmente' possiamo divenire un qualcosa, che trascenda questa vita in un'esistenza caratterizzata da una unicità peculiare e irripetibile. Fondamentale, all'interno di questo imperativo estetico, è confrontarsi con l''angoscia della bellezza': vivendo esteticamente la condizione progettuale di figlio, genera due sentimenti contrapposti: da una parte essere affascinati dalla bellezza abbagliante del progetto di autosviluppo e dalle sue molteplici possibilità; dall'altra esserne allontanati per l'angoscia profonda di una sfida sentita come soverchiante.

L'autoinvidia - "atteggiamento di rinuncia (del soggetto) che non potendo più raccontarsi che la vita non offre possibilità (…) non avendo più alibi, boccia e blocca tutte le iniziative con varie razionalizzazioni, ma soprattutto in nome del senso del limite, della saggezza (in realtà, falsa saggezza allo scopo di negarsi al possibile)"[165] - è il meccanismo difensivo principale che il soggetto attiva nell'esperienza organizzativa di fronte all'angoscia della bellezza. Sostenere la progettualità e l'autosviluppo dell'individuo nell'organizzazione genera la scoperta del situema 'coppia', riproduzione della 'coppia interna' da noi tutti spesso non ascoltata. La scoperta della coppia interna nella sua origine primaria consente di verificare la doppiezza della personalità interna chiamata contemporaneamente dalle prospettive dell'autosviluppo e frenata dalle angosce simbiotiche che tale sfida comporta. La consulenza psico-socioanalitica al ruolo ascolta la prospettiva clinica, propone il costituirsi nel setting all'interno della coppia consulente-cliente di una piattaforma di lavoro caratterizzata da un triplice investimento: ognuno nella coppia di lavoro investe sul proprio sé come portatore di capacità non presenti nell'altro partner; entrambi investono sull'obiettivo comune traguardato da bisogni individuali diversi; entrambi investono, infine, sulla relazione, orientando l'elaborazione della non evitabile conflittualità verso un'alleanza solidaristica.

Tale prospettiva solidaristica, capace di creare un territorio interconnesso tra consulente e cliente, ha riferimenti diretti a quanto di similare avviene nella rela-

164 Pagliarani, L. (1990), in A. Basili e al., *Glossario di psicoterapia progettuale*, Guerini e Associati, Milano, pp. 34-35. In tema di *controtransfert* un riferimento fondamentale è la ricerca di H. Racker: Racker, H. (1990), *Studi sulla tecnica psicanalitica*, Armando, Roma, ediz. orig.

165 Basili, A. (1990), in A. Basili e al., *op. cit.*, p. 28.

zione clinica in campo psicoterapeutico: "ciò che viene fortemente respinto quanto deriva da una voce esterna/interna interpretante in modo univoco, diventa condivisibile se 'giocato' in seduta come uno scambio 'co-narrativo' con la rinuncia a un detentore forte (modificante) di una verità a favore di un timoniere, insieme al quale leggere le carte nautiche dando il proprio contributo attivo"[166].

Le responsabilità di ruolo dei diversi attori attivi nelle varie fasi di sviluppo di un evento di consulenza psico-socioanalitica al ruolo, assumono un rilievo importante nell'approccio clinico a tale attività di relazione d'aiuto. Il sistema 'committente-cliente-consulente' indica per ciascuno di tali tre ruoli un diverso, specifico compito primario.

- Il committente è chiamato a sviluppare una leadership capace di orientare - all'interno di una strategia generale di sviluppo dell'organizzazione - motivazioni ancora vaghe di un singolo attore verso una prospettiva concreta connessa alla decisione di sperimentarsi in una consulenza psico-socioanalitica al ruolo; in altre parole di transitare da un'ipotesi latente a un organico progetto di sviluppo individuale e organizzativo;
- il cliente ha la responsabilità di ascoltare l'invito proveniente dal committente, ponendolo in alleanza con la parte più adulta del proprio io, con un'assunzione consapevole della propria responsabilità individuale nei confronti del personale progetto di autosviluppo;
- il consulente ha la responsabilità di esprimere una sistematica azione 'egoausiliaria' sia nei confronti del committente che del cliente; in tale prospettiva è fondamentale che il consulente sappia, operando controtransferalmente, proporre gli obiettivi posti da entrambi rendendo visibile il grumo emozionale profondo difensivo attivato dai due diversi attori durante lo svolgimento della consulenza al ruolo; il consulente "aiuta il suo cliente a esercitare e a sviluppare la sua funzione di realtà"[167].

Il cliente può rivelare una capacità egoica più o meno inadeguata in riferimento alle sfide gestionali di alcune situazioni organizzative caratterizzate da ambivalenze emozionali e complessità strutturali rilevanti: "il consulente aiuta a vedere e a sentire ciò che viene mal visto o male udito o addirittura scotomizzato dal cliente, e che può essere un dato importante per la soluzione del suo problema"[168]. Come è già stato sottolineato l'esame di realtà si sviluppa lungo due pro-

---

166 Ferro, A. (2004), "La negazione e le capacità negative dell'analista", in *L'Educazione Sentimentale*, 4, p. 71. Si veda anche a questo proposito Biggio, G.L. (2005), *op. cit.*, pp. 40-42.

167 Mazzoleni, G. (1999), "Counseling forzato per un servizio interno all'azienda", in E.C. Cassani (a cura di) (1999), *Coaching. Pratiche di ascolto e di cura*, *op. cit.*, p. 144; si veda anche Pagliarani, L. (1985), *op. cit.*, pp. 104-135.

168 Mazzoleni, G. (1999), "Counseling forzato per un servizio interno all'azienda", in E.C. Cassani (a cura di) (1999), *Coaching. Pratiche di ascolto e di cura*, *op. cit.*

spettive[169]. Aspetti, eventi caratterizzanti dall'esterno l'esperienza organizzativa del momento, possono essere percepiti riduttivamente o, all'opposto, con amplificazioni da parte dal cliente, in relazione alle costrizioni difensive cui il medesimo è obbligato. L'esperienza quotidiana di ansie e il conseguente, obbligato utilizzo dei propri meccanismi di difesa, possono indurre il cliente a vivere i propri atteggiamenti come specchio dei suoi vissuti e in generale dei suoi investimenti difensivi.

Lungo tali prospettive si può individuare un sistema organico di alleanze:

- una prima alleanza è relativa all'incontro tra committente e consulente; il terreno è quello di rendere possibile l'esercizio di una leadership funzionale capace di collocare il microprogetto del cliente in un macroprogetto di sviluppo dell'organizzazione; responsabilità costante del consulente è, attraverso l'analisi del *controtransfert*, quella di segnalare esercizi eventuali non funzionali del potere;
- una seconda alleanza è relativa all'incontro tra committente e cliente, nel quale progetto organizzativo e progetto individuale possono trovare una soluzione solidaristica; capacità egoica del cliente nel sopportare l'angoscia della bellezza connessa al proprio autosviluppo e capacità supportiva del committente possono, nell'incontro, garantire un terreno virtuoso di sviluppo;
- la terza alleanza, tra consulente e cliente, si concretizza nel connettere l'ascolto dei bisogni del cliente per la valorizzazione delle sue capacità, in relazione alle quali il consulente deve porsi come io ausiliario, con un'attenzione costante ai processi transferali e controtransferali attivi nel setting della consulenza psico-socioanalitica al ruolo.

"Il consulente tenderà in altre parole alla funzione di io ausiliario, evitando quelle - sempre possibili e anzi frequenti - di es ausiliario o di super-io ausiliario, a volte collusivamente richieste dal cliente. Ma non potrà illudersi mai di essere un io ausiliario, puramente e semplicemente, evitando per incanto le alleanze fra i principi del piacere, il proprio e quello del cliente e la tentazione di rassicurare quest'ultimo e se stesso, con lo svolgere una funzione normativa"[170].

2.6.4 La consulenza psico-socioanalitica al ruolo: confini e definizioni

La consulenza psico-socioanalitica al ruolo è una forma di consulenza che consiste "nella instaurazione, gestione, risoluzione di due entità che decidono di interagire per analizzare e superare uno stato di disagio/bisogno dichiarato"[171].

169 Ivi, p. 145.

170 Ivi, pp. 147-149. Lo stesso autore osserva, a proposito dell'alleanza tra consulente e cliente, che "la funzione dell'io ausiliario e il tipo di lavoro interpretativo nei momenti critici che egli svolge richiedono un'alleanza sufficientemente forte e fiduciosa tra due persone motivate a compiere un lavoro spesso faticoso e talvolta sgradevole, anche se alla fine svantaggioso".

171 Cassani, E.C. (1987), *Fare consulenza: l'approccio psicosocioanalitico*, materiale inedito interno.

Attraverso di essa si possono sistematicamente analizzare le relazioni multiple che ogni attore sviluppa con il proprio contesto ambientale e individuare all'interno di tale dinamica relazionale gli investimenti eccessivamente difensivi capaci, come tali, di minare prospettive di funzionalità potenziali. Il mondo esterno nel quale opera il cliente va tenuto sotto controllo al di fuori di ogni negazione; prospettiva corretta in questa direzione è quella di assumere una 'giusta distanza' tra sé e il cliente, mantenendo costantemente viva l'attenzione circa il rapporto tra mondo esterno e mondo interno[172].

"La consulenza psico-socioanalitica al ruolo è prassi consulenziale fondamentale nelle relazioni di aiuto/autosviluppo, ad orientamento clinico, ai soggetti individuali adulti che si interrogano sul proprio lavoro, su una condizione presente di disagio organizzativo, sul rapporto con l'istituzione di appartenenza, sulla propria biografia/carriera professionale, sul rapporto più generale tra dimensione pubblica lavorativa e dimensione privata esistenziale. La consulenza al ruolo si realizza con un contratto professionale che richiede la ricerca e la definizione di una possibile alleanza di apprendimento tra cliente e consulente e che prevede la definizione del setting, dell'orizzonte temporale del contratto e della frequenza degli incontri, degli ambiti consentiti di esplorazione, del processo di eventuale passaggio dal quadrante 'lavoro-individuo' ad altri quadranti della finestra psicosocioanalitica.

Il consulente psicosocioanalista si pone, nella relazione con il cliente, in ascolto dei casi e delle situazioni problematiche che questi presenterà nel corso degli incontri e, al tempo stesso, in ascolto delle dimensioni transferali e controtransferali che il cliente - e i casi/situazioni da questi presentati - solleciterà nel corso della relazione consulenziale.
La consulenza al ruolo può proporsi obiettivi e risultati di apprendimento-cambiamento a vario livello: superamento del disagio organizzativo, riprogettazione personale/professionale, sostegno alla gestione/assunzione di ruoli, compiti o progetti. La consulenza al ruolo viene praticata prevalentemente in ambito di relazione privata tra un consulente psicosocioanalista e un soggetto che decide di chiedere un sostegno consulenziale per sé.

Meno frequente è la situazione di attivazione di una relazione di consulenza al ruolo in ambito istituzionale. Tale possibilità, per realizzarsi, implica la disponibilità dell'istituzione ad ascoltare e riconoscere domande di sostegno individuale non riferite a obiettivi e contenuti professionali o manageriali specifici, ma che investono il complesso delle problematiche lavorative e che presuppongono un livello di esplorazione in profondità… La consulenza al ruolo condivide con la

172 Valerio, P. (1997), "Appendice", in E. Noonan (1983), *Counseling psicodinamico con adolescenti e giovani adulti*, Idelson-Gnocchi, Napoli; la citazione mi viene dalla lettura di Biggio, G. L. (2005), *op. cit.*, in particolare pp. VII-XI.

relazione di natura psicoterapeutica la definizione delle regole fondamentali e del contratto, il presidio del setting, la tutela della riservatezza ecc.

A seconda dell'origine della domanda - diretta da parte di un cliente privato o indiretta, cioè suggerita/promossa da un committente in ambito istituzionale - le modalità di erogazione si potranno differenziare, come del resto avviene in psicoterapia, a seconda del fatto che il paziente sia un adulto consenziente o, ad esempio, un minore il cui consenso non possa essere dato per acquisito, né all'inizio né nel corso della terapia. Tale distinzione si sovrappone, senza tuttavia coincidere, con quella tra domanda 'privata' di un adulto alla ricerca di un proprio spazio/occasione di apprendimento professionale, e domanda 'istituzionale', in quanto quest'ultima può essere sì riconducibile alla situazione di committenza proponente, ma anche limitarsi ad un aspetto di autorizzazione (ad esempio riconoscimento del tempo, o del costo, il che la riconduce a una sorta di benefit aziendale)… Il riferimento più diretto è a quell'insieme di metodologie e prassi evolute allo sviluppo degli individui nelle organizzazioni contemporanee che, a seconda dell'approccio disciplinare - ma in parte anche dei contesti culturali e linguistici - prende i titoli di *counseling*, *coaching*, *mentoring*, *tutoring* ecc.

A parte la difficoltà di stabilire precisi confini tra questi diversi approcci, tutti caratterizzati da processi di forte dinamica evolutiva, anche il confine tra questi e la consulenza al ruolo risulta non univoco. Per certi versi quello che le si avvicina maggiormente è il *counseling*, che nella letteratura e nella prassi professionale, soprattutto in area anglosassone, è quello che presenta le maggiori caratterizzazioni di natura clinica. Lo differenzia dalla consulenza al ruolo la maggiore possibilità di muoversi lungo l'asse psicosocioanalitico 'amare-lavorare'. In questo il *coaching*, quando non viene inteso prevalentemente come modalità di training/addestramento, può tentativamente avvicinarsi alla dimensione di esplorazione dell'universo lavoro propria della consulenza al ruolo"[173].

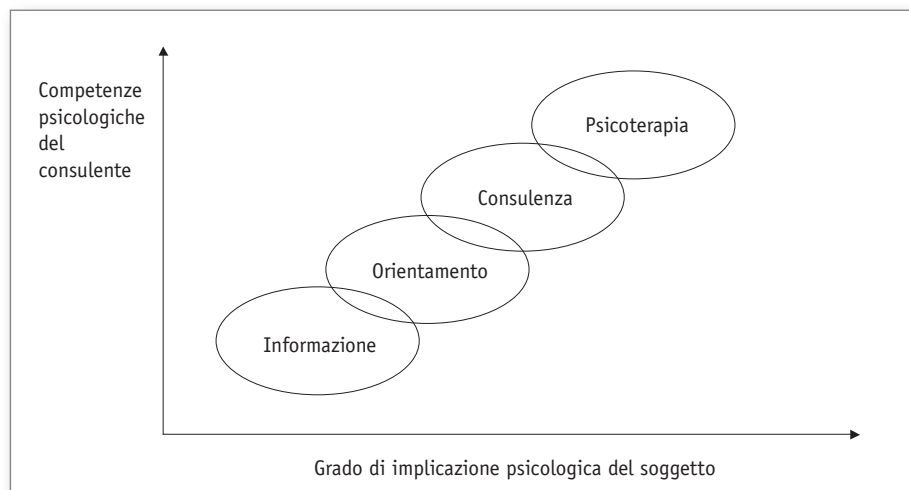
In una prospettiva clinica l'obiettivo della consulenza psico-socioanalitica al ruolo si affianca alla filosofia delle pratiche counseling più clinicamente orientate nel "sostenere una riattivazione di capacità già possedute, non armonicamente utilizzate rispetto al contesto ambientale, momentamente sottoutilizzate per difficoltà estrinseche che non vengono lucidamente percepite dalla persona"[174]. Il quadro di riferimento della figura 3[175] consente di riflettere sull'autoposiziona-

173 *www.psicosocioanalisi.it*, voce: Consulenza al ruolo. Si veda anche AA.VV., (2005), "Consulenza al ruolo", in D. Forti, D. Patruno, G.C. Pasinetti (a cura di), *L'Educazione Sentimentale*, 5, numero monografico dedicato alla consulenza al ruolo.

174 Biggio, G.L. (2005), *op. cit.*, p. 27.

175 Ho attinto direttamente il quadro di riferimento sopra riportato da Biggio G.L., Ivi, p. 32, sviluppo di un adattamento dell'autore di un modello originale tratto da: Fraccaroli, F. (2005), *Progettare la carriera*, Cortina, Milano.

mento della consulenza al ruolo psico-socioanalitica all'interno del grande movimento delle relazioni di aiuto che nell'ultimo ventennio si è sviluppato ampiamente, come già sottolineato ripetutamente, all'interno delle pratiche di formazione e di sviluppo dell'organizzazione.

Figura 3

La consulenza psico-socioanalitica al ruolo 'rivendica' la propria vocazione clinica e, come tale, si autoposiziona come confinante con l'universo delle psicoterapie. A questo proposito possono essere utili due considerazioni di fondo.

Critico è il transito alle finestre alte della griglia psico-socioanalitica[176], sia in direzione di un setting terapeutico (in funzione dell'emergere di tematiche più direttamente riferibili all'universo 'amare'), oppure di un setting istituzionale (nei casi in cui cliente della consulenza al ruolo sia un potenziale committente di un intervento di sviluppo organizzativo). In entrambi i casi il consulente psico-socioanalista deve valutare non solo gli aspetti di setting, contratto, 'alleanza', ma anche gli aspetti transferali e controtransferali connessi a tale transito[177].

176 Si veda il paragrafo 2.5.2.

177 *www.psicosocioanalisi.it*, ivi. Si veda a questo proposito anche: Cresta, M. (2005), "La professione di consulente al ruolo psico-socioanalista attraverso l'excursus di alcune parole chiave", in AA.VV., (2005), *L'Educazione Sentimentale*, 5, *op. cit.*, pp. 129-134, nel quale l'autrice sottolinea, tra l'altro, la circostanza "che il cliente nella consulenza psico-socioanalitica al ruolo riceva sicurezza e conforto dal confronto con un professionista "altro", il più delle volte estraneo al proprio ambiente di lavoro ed esperto di management e di *counseling* allo stesso tempo. Il consulente al ruolo dovrà, pertanto, avere dimestichezza o comunque avere approfondito i due quadranti dell''Officina' e del 'Globus' (...) per svolgere con professionalità ed etica il suo intervento": Ivi, p. 130.

Tali doverose precisazioni non impediscono di sottolineare che la consulenza psico-socioanalitica al ruolo ha una vocazione e una potenzialità di costituire spesso una sorta di territorio di transito verso sbocchi psicoterapeutici (il *genitus* della finestra psico-socioanalitica). Con questo si vuole affermare che spesso l'esperienza clinica nel setting della consulenza psico-socioanalitica al ruolo ha rivelato la straordinaria potenzialità dell'universo lavoro - quando riflettuto consapevolmente all'interno di una pratica d'aiuto clinicamente orientata - di rivelare squarci problematici relativi all'esistenza tutta del cliente e di costituirsi in quanto tale come straordinaria piattaforma per riflettere olisticamente su se stessi e aderire a un invito interno rinforzato dall'invito proveniente dal consulente a proseguire le scoperte fin qui raggiunte in un setting psicoterapeutico individuale o di gruppo[178].

2.6 La consulenza psico-socioanalitica al ruolo: fondamenti e istituzioni

La seconda riflessione si riferisce al rapporto tra il lavoro che si effettua nella consulenza psico-socioanalitica al ruolo sul 'qui' e 'ora' rispetto al passato. La psico-socioanalisi è presenzialista; il caso è presente, nel senso che viene narrato nel setting e concretizza un 'qui' e 'ora'; ma il caso rimanda anche a un passato ricordato, o a un desiderato futuro. In altre parole, 'memoria e desiderio' sono presenti insieme come minaccia e come risorsa[179]. Nella consulenza psico-

178 Pagliarani, L. (1985), *op. cit*.

179 Il rimando obbligato a questo proposito è a W.R. Bion, il quale invita a una disciplina professionale molto autocontrollata, orientata a sospendere sia la memoria che il desiderio, nella convinzione fiduciosa che esista qualcosa al di là di ciò che è noto e che si possa nutrire la capacità di sopportare gli elementi incoerenti e non noti, fino al raggiungimento di un *pattern* che l'autore chiama di "sicurezza": "ho dato questo suggerimento: scarta la tua memoria, scarta il tempo futuro del tuo desiderio: dimenticali entrambi, sia quello che sapevi, sia quello che vuoi, in modo da lasciare spazio a una nuova idea. Forse sta fluttuando nella stanza in cerca di dimora un pensiero, un'idea che nessuno reclama": Bion, W.R. (1980), *Discussioni con W.R. Bion*, Loescher, Torino, p. 81.
Su tale tema il pensiero filosofico europeo ha con Hannah Arendt proposto un contributo di grande rilevanza sul rapporto tra vita ordinaria e vita 'di senso', costruita dalla riflessione; è famoso un passaggio della Arendt tratto dalla sua opera "La vita della mente": "... il presente è circondato dal passato e dal futuro, in quanto rimane il punto fisso che ci permette di orientarci guardando indietro o guardando avanti. Che si possa plasmare la corrente perenne del puro mutamento in un *continuum* temporale non si deve al tempo stesso, ma alla continuità delle nostre occupazioni e delle nostre attività nel mondo, là dove 'continuiamo' ciò che si è avviato ieri e che si spera di finire domani. In altre parole, il *continuum* temporale dipende dalla continuità della nostra vita di tutti i giorni, e gli affari e la vita quotidiana, in contrasto con l'attività dell'io che pensa - sempre indipendente dalle circostanze spaziali in cui è calata - sono sempre determinati e condizionati spazialmente. Si deve a questa irriducibile dimensione spaziale della vita ordinaria se è possibile parlare del tempo secondo categorie spaziali, se il passato può apparirci come qualcosa che giace 'dietro' di noi e il futuro come 'davanti' a noi... La lacuna tra passato e futuro, infatti, non si spalanca che nella riflessione, il cui oggetto è costituito da ciò che è assente - si tratti di ciò che è già scomparso o di ciò che non è ancora apparso... È solamente perché 'egli' pensa, e perciò non è più sorretto dalla continuità della vita quotidiana in un mondo di apparenza, che il passato e il futuro si manifestano come pura entità: ora 'egli' può rendersi consapevole di un non-più che lo incalza in avanti, di un non-ancora che lo respinge indietro... In questa lacuna tra passato e futuro noi troviamo il nostro luogo temporale quando pensiamo, cioè quando siamo sufficientemente discosti dal passato e dal futuro per confidare di penetrarne il significato, di assumere la posizione di 'arbitro' e giudice sopra le vicende molteplici e senza fine dell'esistenza umana del mondo, senza mai giungere a una soluzione definitiva dei loro enigmi, ma pronti ad apportare risposte sempre nuove alla

socioanalitica al ruolo le emozioni sono materiale rilevantissimo, se non fosse altro nella misura in cui le emozioni costituiscono il fondamento della cognizione e del sapere al lavoro[180]. Occorre saper lavorare da parte del consulente psico-socioanalista sulle emozioni senza eccessivamente espatriare nel quadrante del genitus, ma senza esserne predittivamente impedito come da una sorta di tabù.

2.6.5 Consulenza psico-socioanalitica al ruolo: setting

Il costrutto del setting ha un'importanza centrale nella pratica della consulenza psico-socioanalitica al ruolo. Si compone di alcune variabili, non tutte sono inventariabili programmaticamente, dipendendo alcune da circostanze specifiche di contesto, fattori in altre parole di correlazione tra la realtà organizzativa e quella soggettiva[181] - che non possono non mettere in luce, se si accoglie la 'sfida della complessità', la responsabilità etica di ogni soggetto umano come costruttore di ambienti. Fondamentale è la motivazione del cliente a iniziare un percorso di riflessione sui temi diversi indicati - tale variabile è oggetto di continua elaborazione durante la pratica in una prospettiva di verità 'narrativa', costruttivistica[182] - considerando con prudenza una circostanza particolare. Ci si riferisce alla circostanza che il materiale di lavoro affrontato nella consulenza

domanda sul senso di tutto ciò": Arendt, H. (1978), *La vita della mente*, il Mulino, Bologna, pp. 300-304.

180 Sulla relazione tra cognizione ed emozione F. Varela nel 2000 scrive: "Una delle scoperte impressionanti degli ultimi anni è la comprensione che la ragione e l'emozione costituiscano un aspetto del tutto basilare di quello che noi facciamo ogni giorno, affrontando il mondo. La ragione o il ragionamento è quasi come la glassa sulla torta; la ragione è quello che accade all'ultimissimo stadio dell'emergere della mente, momento dopo momento. La mente è fondamentalmente qualche cosa che deriva dalla tonalità affettiva che è incastonata nel corpo. Ci vuole pressappoco una frazione di secondo perché il tutto accada, questo si ripete ogni volta nel corso del tempo. Nel processo del sorgere momentaneo di uno stato mentale, gli stadi iniziali sono radicati nelle superfici senso-motorie vicine al midollo spinale, nel mesencefalo. Poi salgono nel sistema limbico e nella cosiddetta corteccia superiore. Così questa tonalità emotiva cambia a sua volta, trasformandosi in categorie, elementi distinti e catene di ragionamento, che sono le classiche unità descrittive della mente. Ma la ragione e le categorie sono letteralmente picchi delle montagne che poggiano sull'affezione e sull'emozione. In realtà l'emozione è già intrinsecamente cognitiva": Varela, F.J. (2000), "Quattro pilastri per il futuro della scienza cognitiva", in *Pluriverso*, 2, p. 9.

181 Il rapporto tra realtà organizzativa e realtà soggettiva può essere, epistemologicamente, rinviato a quello più "ampio" tra ambiente e specie viventi; a questo proposito si può ricordare che "anche gli aspetti più stabili dell'ambiente sono stati modellati da lunghi processi di esplorazione e di "progettazione" da parte delle specie viventi. Anche quando una rapida trasformazione degli ecosistemi impone a una specie di adattarsi a nuovi vincoli ambientali, in ogni momento l'organismo trasforma questi vincoli con conseguenze irreversibili non soltanto per la storia della singola specie, ma anche per le altre specie con cui essa interagisce in ecosistemi locali e globali… l'evoluzione è sempre una 'co-evoluzione';… quest'idea di 'co-evoluzione' ha conseguenze radicali…: gli organismi e gli ambienti sono interrelati, istante dopo istante, 'nella loro stessa definizione'. L'organismo e l'ambiente non sono separabili": Ceruti, M. e Lo Verso, G., "Sfida della complessità e psicoterapia", in M. Ceruti e G. Lo Verso (a cura di) (1998), *Epistemologia e psicoterapia*, Cortina, Milano, pp. 9-10; si veda anche a questo proposito, pur da prospettive epistemologiche diverse: Alberici, A. "Competenze strategiche e apprendimento permanente. Contesti e modelli di buone pratiche per una formazione riflessiva e alla riflessività", in questo volume, paragrafo 1; Lipari, D. "Metodi della formazione 'oltre l'aula': apprendere nelle comunità di pratica", in questo volume.

182 Si rimanda a Bruner, J. (1990), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino; Spence, D.P. (1982), *Verità narrativa e verità storica*, Martinelli, Firenze.

psico-socioanalitica al ruolo tende a concentrarsi sull'esperienza di disagio: tale prassi, se da una parte è necessaria in relazione alla capacità destrutturante di ogni storia di disagio, premessa di ogni trasformazione, dall'altra pone la sfida di contribuire a creare condizioni per l'accettazione da parte del cliente della responsabilità personale emergente nel setting di fronte alle progressive scoperte della vera natura del disagio 'liberato' dalle sovrastrutture difensive.

Rilevante è, in una prospettiva di alleanza, la motivazione del consulente a mantenere e nutrire la prospettiva clinica nella doppia direzione della disponibilità alla cura dell'altro verso i territori del benessere, della possibilitazione[183], e del proprio autosviluppo. Tale accezione della prospettiva clinica, occasione di pratica autoriflessiva contemporanea per il consulente e il cliente, sottolinea la centralità per il setting della consulenza psico-socioanalitica al ruolo dell'alleanza della coppia di lavoro consulente-cliente.

Operativamente il setting prevede incontri della durata da un'ora e un quarto a un'ora e mezza, che idealmente si ripetono tre volte al mese, senza la fissazione di una giornata fissa predefinita, ma, di volta in volta, secondo una programmazione gestita attraverso la consultazione delle due agende. Le riunioni avvengono sempre nello studio del consulente e mai presso gli uffici dove opera il cliente; tutto questo per sottolineare la prospettiva clinica con il necessario distacco dall'ambiente di lavoro e la creazione di un ambiente del quale il cliente si senta co-responsabile, insieme al consulente. La durata della consulenza è variabile; mediamente si aggira intorno ai sei mesi, anche se si sono registrati casi di consulenza psico-socioanalitica al ruolo protrattisi anche per un anno e mezzo-due, di fronte a circostanze di disagio profondo e/o di cambiamenti repentini nell'esperienza di lavoro non prevedibili al momento della definizione del contratto.

2.6.6 Consulenza psico-socioanalitica al ruolo: materiale

La consulenza psico-socioanalitica al ruolo opera su materiali narratologici contenuti nei 'casi' riferiti dal cliente. Con 'caso' si intende la narrazione da parte del cliente di un episodio/evento, nel quale ha avuto un ruolo attivo, di misura e spessore diversi e che, pur senza entrare in definizioni di soglia quanto a problematicità, ha generato una sua partecipazione emotiva in generale e disagio, ansia, preoccupazione in particolare[184]. Il lavorare insieme su un caso è una consegna rilevante, centrale per la pratica della consulenza psico-socioanalitica al

183 Bruscaglioni, M., "Dalla teoria alla pratica della formazione: nuovi strumenti concettuali per nuove metodologie formative operative", in questo volume.

184 Il tema del caso utilizzato nella pratica della consulenza psico-socioanalitica al ruolo rimanda, nell'universo delle metodologie formative degli adulti operanti nelle organizzazioni, al metodo degli autocasi, che ha innovato profondamente le pratiche formative a partire dai primi anni '80: Quaglino, G.P. e Testa, G. (1980), "L'uso degli autocasi come strumenti di formazione manageriale: una valutazione dei risultati", in *Psicologia e Lavoro*, 51.

ruolo. Il 'caso' ancora pone l'attenzione del cliente all'azione organizzativa, rigenerando nel setting consulenziale la relazione ricorsiva tra azione e apprendimento operante nell'esperienza organizzativa.

La narrazione del 'caso' è già in sé una rielaborazione e una ridisposizione in sé significativa per il cliente di quell'azione/evento già accaduti nell'esperienza organizzativa: ogni racconto umano infatti non è solo una sintesi dei nuclei tematici dell'evento/azione originari, ma, soprattutto, una ricostruzione con una implicita ristrutturazione di significato[185]. Nella narrazione di una storia (il 'caso' è in sé una storia) "non possiamo fare a meno di inserire all'interno della vicenda il nostro atteggiamento, il nostro giudizio, le nostre opinioni, le nostre emozioni, benché ciò avvenga solitamente in modo relativamente inconsapevole e mascherato"[186].

Il consulente trova conseguentemente nel 'caso' la traccia di possibili investimenti difensivi agiti dal cliente in specifiche, contestualizzate situazioni e, riferendosi direttamente al caso narrato, ha la possibilità/opportunità di restituire tali strategie difensive con buona probabilità di una loro accettazione e riflessione. L'impegno del cliente a pensare a un 'caso' 'da portare', la sua narrazione da parte del cliente, l'ascolto che se ne fa in due nel setting, concretizzano una pratica autenticamente narrativa, con un collegamento esperienziale alla strutturazione in trama come modalità peculiare di funzionamento della mente umana[187]: "proprio dando un ordine (narrativo) all'impossibile e all'inesplicabile riusciamo a mediarne e collegarne gli elementi discreti, e giungiamo così ad accettarne come necessaria una situazione che di per sé, sul piano logico, non potrebbe essere nemmeno posta sul tappeto"[188].

Narrare in altre parole non si riduce ad un trasferimento di informazioni, ma costituisce una modalità di comprensione della mente e una circostanza peculiare di sviluppo del pensiero umano[189]. La narrazione del 'caso' prospetta abitualmen-

---

185 Weick, K. (1995), *Senso e significato*, Cortina, Milano; Barbieri, G.L. (2005), *La struttura del caso clinico*, Edizioni Libreria Cortina, Milano.

186 Ivi, p. 9.

187 Ibidem; Kaneklin, C. (1998), *Formazione e narrazione*, Cortina, Milano; Cortese, G.C. (1999), *L'organizzazione si racconta*, Guerini e Associati, Milano; Bruner, J.S. (1990), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino; Czarniawska, B. (1997), *Narrare l'organizzazione*, Comunità, Torino.

188 Brooks, P. (1984), *Trame*, Einaudi, Torino, p. 10.

189 Cavarero, A. (1997), *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano.
Può essere significativo ricordare a questo proposito che secondo Brooks la parola *plot* (oltre al significato di "serie di eventi che costituisce lo schema dell'azione di una narrazione o di un dramma": Brooks, P. (1984), *op. cit.*, p. 12) ha altri due significati: "piccolo appezzamento di terreno", "piano per costruire un edificio". Il primo di questi due ulteriori significati introduce l'idea di confine, con l'esigenza di marcare i confini e "argini narrativi che separino la nostra storia dalle infinite storie possibili che possono venire generate dalla realtà magmatica in cui finiremmo per perderci senza l'ago magnetico della narrazione": Barbieri, G.L. (2005), *op. cit.*, pp. 11-12.

te, in diretto riferimento all'esperienza organizzativa del cliente, una occasione rilevante per connettere nel vissuto del narratore alcuni elementi fondamentali: ruolo, funzione, setting[190].

2.6 La consulenza psico-socioanalitica al ruolo: fondamenti e istituzioni

Con ruolo ci si riferisce all'insieme delle aspettative del 'resto dell'organizzazione', comunicate attraverso la dinamica comunicazionale dell'episodio di ruolo, nei confronti di chi occupa una determinata posizione. Con funzione si intende l'insieme delle attività espresse contestualmente dal *role holder* nella dinamica della gestione del ruolo. Con 'setting' ci si riferisce all'insieme degli elementi organizzativi *hard* e *soft* nel quale si manifestano le attività, che di volta in volta la narrazione del caso presentifica al narratore stesso e al consulente.

Il secondo dei due significati rimanda "a una organizzazione *tout court*, sottoponendo a marcature e diagrammi un materiale che prima era del tutto indifferente": Brooks, P. (1984), *op. cit*.
Non pare sia necessario commentare e aggiungere argomentazioni a quanto sopra precisato in relazione alle opportunità di autoregolazione riflessiva offerte dalla narrazione in sé del caso.

190 Regoliosi, L. (2002), "La funzione di consulenza", in L. Regoliosi e G. Scaratti, *Il consulente del lavoro socio-educativo*, Carocci Faber, Roma.

2.7 LA CONSULENZA PSICO-SOCIOANALITICA AL RUOLO PER IL MESTIERE DEL FORMATORE

Il territorio di ricerca e di pratiche presentato relativamente alla consulenza psico-socioanalitica al ruolo, trova applicazione diretta per ogni prospettiva di aiuto e di cura nei confronti delle pratiche del mestiere del formatore. Formare oggi nelle organizzazioni complesse è un ruolo accreditato e consolidato e non vi è alcun motivo di pensare problematiche o difficoltà specifiche di utilizzo della pratica di relazione d'aiuto della consulenza psico-socioanalitica per tale ruolo e insieme di pratiche. Quelle che sono di seguito indicate non sono tanto delle idiosincrasie del ruolo del formatore rispetto alla consulenza psico-socioanalitica al ruolo, quanto delle linee di sviluppo specifiche, che il confronto con tale pratica può innestare peculiarmente nell'espansione personale del formatore e delle sue pratiche professionali. In altre parole si tratta di evidenziare dei punti di attenzione, degli *highlights* che la pratica della consulenza psico-socioanalitica al ruolo per il formatore, per le sue specifiche caratteristiche e modalità operative, può evidenziare e che costituiscono una sorta di 'quaderno di appunti' utile a problematizzare l'esperienza contemporanea del formare.

2.7.1 Soggetto umano come sistema

Attraverso l'esperienza della consulenza psico-socioanalitica al ruolo il formatore - sperimentando direttamente se stesso immerso nel rapporto diadico con il consulente - vive direttamente processi di autoregolazione e di mutua regolazione, quali specificità attribuibili all'analisi dei processi evolutivi specifici degli esseri umani e dell'apprendere in generale. All'interno dell'integrità sistemica di ogni soggetto umano, è oggi possibile, a livello di molteplici evidenze scientifiche, "concepire la dimensione 'vivente' e la dimensione 'riflessiva' come due dimensioni senz'altro collegate ma non riducibili né totalmente assimilabili l'una all'altra… possiamo leggere questo duplice livello di funzionamento nelle due modalità caratteristiche della coscienza, quella pre-riflessiva e quella riflessiva (e autoriflessiva)"[191].

L'attività formativa e l'esperienza di partecipazione ad essa possono essere un modo per entrare in rapporto con la realtà direttamente, attraverso uno sviluppo della coscienza, attraverso interazioni tra le dimensioni sensoriali, emotive e cognitive: nella rappresentazione del formatore, sviluppatasi attraverso l'esperienza della consulenza psico-socioanalitica al ruolo, l'attività formativa può essere occasione e aiuto nel riconoscere una posizione attiva dei clienti partecipanti e un rapporto ricorsivo tra soggetto e ambiente (tra formatore e clienti partecipanti). Si è di nuovo infatti, quando immersi nell'attività formativa, esposti al

191 Midolli, M. e Coin, R. (2006), "Per una psicoanalisi della relazione", in *Psicoterapia e Scienze Umane*, XXXX, 3, p. 668.

tema dell'identità, come tale traccia rilevante per una comprensione della problematica 'inesauribile' del soggetto umano come sistema. L'identità umana si origina e si sviluppa infatti come qualcosa di continuamente cangiante, che ripercorre l'itinerario infantile caratterizzato contemporaneamente da una invasione da parte dell'esterno e di incorporazione dell'interno. La relazione con l'altro mantiene un'affettività ambivalente, nella quale si frammischiano - senza mai pervenire alla costituzione di luoghi psichici differenziati - aiuto e manipolazione, gratitudine e persecutività, amicizia e inimicizia[192].

2.7.2 Formazione e autenticità

Fuori da ogni dubbio per il formatore la pratica d'aiuto della consulenza psico-socioanalitica al ruolo è esperienza caratterizzata da una significativa complessità di rapporti. Il formatore, cui si attribuiscono sovente, più o meno inconsciamente, da parte del mondo dei clienti, le competenze e il ruolo di maestro, si trova a sua volta confrontato con un consulente, il cui ruolo è sovente identificato con un insieme di principi guida e di pratiche predescritte, di cui la figura del maestro è referente. Questo 'traffico' procedurale-emozionale - sotteso sia al setting del formatore nell'organizzazione quando pratica, sia al setting specifico della supervisione psico-socioanalitica al ruolo - è denso di significati e di conseguenze rilevanti. "Non si può considerare la figura del maestro rispetto alla situazione e alle aspettative del discepolo e alle conseguenti interazioni che corrono fra loro senza iscriverle nel tema più generale della condizione della vita autentica e della vita inautentica degli uomini, sullo sfondo delle relazioni tra mente e mondo esterno, io e natura, spirito e cosa … non bisogna d'altronde trascurare che il maestro costituisce il punto di intersezione del rapporto tra condizione autentica e condizione inautentica della vita umana"[193].

E se autenticità e inautenticità non sono termini contrapposti, ma l'autenticità 'solo' una modificazione dell'inautenticità, può essere fecondo osservare che tale dualismo, connesso a una condizione esistenziale dell'umano in rapporto all'universo educativo, può essere interpretato in termini di 'educazione sentimentale' attraverso la prospettiva dell'ambivalenza e dell'ambiguità. In altre parole, l'ipotesi di lavoro proposta - e che nella consulenza psico-socioanalitica al ruolo attraverso il lavoro del consulente e del cliente sui temi dell'angoscia della bellezza e della relativa ansia contiguo-autistica (simbiotica) si può direttamente verificare - è che per sopportare il 'traffico' esistenziale tra condizione autentica e inautentica nella pratica formativa, occorra andare oltre le prospettive dell'ambivalenza per guadagnare quelle dell'ambiguità[194].

192 Russo, L. (2006), *op. cit.*

193 Gargani, A.G. (1999), *Il filtro creativo*, Laterza, Bari, p. 45.

194 Sul tema dell'ambiguità si veda in generale: Natili, F. e Tomè, M. (a cura di) (2006), *Il progetto della bellezza*, Guerini e Associati, Milano, e in particolare: Natili, F., "L'angoscia della bellezza per Luigi

2.7 La consulenza psico-socioanalitica al ruolo per il mestiere del formatore

L'ambiguità si propone come modalità elettiva di funzionamento della mente nella sua genesi e nell'innesto di ogni processo creativo. Il sopra indicato 'traffico' tra posizione autentica e inautentica sperimentato continuamente nella pratica formativa è, fuori da ogni dubbio, situazione sfidata dalla creatività. L'ambiguità è tutto ciò che contiene due qualità opposte e che partecipa contemporaneamente di due nature differenti. La realtà ambigua non pone confronti né conflitti, autoproponendosi come un'alternativa impossibile da sottoporre a scelta. È in altre parole il mantenimento di uno stato primitivo di indifferenziazione, che propone un territorio oltre il duale, verso il molteplice. Lo spazio delle pratiche formative - oscillante tra autenticità e inautenticità esistenziali - è spazio non concluso, che obbliga l'esposizione su più fronti e attende un formatore capace di prendere parte a processi di identificazione non definiti sia intrapsichicamente che interpsichicamente. Di fronte alla certezza monolitica delle istanze pervasive della globalizzazione, assurte in molti contesti a ideologia, si pone la necessità di vivere una zona di ambiguità.

Se l'ambivalenza è la notazione di uno stato emotivo che sente contemporaneamente due sentimenti opposti rispetto allo stesso oggetto e vive l'urgenza di un suo superamento nel più breve tempo possibile, l'ambiguità non pone nessuna urgenza e propone, nella nostra fattispecie al formatore, il corredo di una capacità 'negativa' che coincide con "la capacità di rimanere in uno stato di ambiguità, di mistero e di dubbio e di procedere nel buio al fine di raggiungere qualcosa in rapporto a fatti o ragioni: tale capacità di contatto con un sentimento di mistero rappresenta un autentico interesse per la conoscenza… 'e

Pagliarani", in F. Natili e M. Tomè (a cura di) (2006), *Il progetto della bellezza, op. cit.*, pp. 54-67; mi permetto altresì di rimandare a Varchetta, G. (2006), "L'ambiguità organizzativa", in *L'Educazione Sentimentale*, 8, numero monografico dedicato alla sfida dell'ambiguità.
In tale contributo è sviluppata una panoramica delle interpretazioni dell'universo dell'ambiguità da parte delle principali scuole e dei principali autori della teoria dell'organizzazione, che nella quasi totalità indicano l'ambiguità come una "impurità" e in ogni caso una distonia da superare il più in fretta possibile con un processo decisionale ritmato da una cultura dell'*aut… aut* (si veda a questo proposito Beck, (1993), *op. cit.*). Si rivela di seguito la significativa eccezione rappresentata dalla teoria dell'apprendimento testimoniata dal costrutto della 'comunità di pratica' (Wenger, E. (1998), *op. cit.*) che da una parte riconosce che "il 'repertorio' ..., set di risorse condivise dalla comunità per enfatizzarne il carattere sperimentato e la disponibilità per un ulteriore coinvolgimento nella pratica, ... rimane intrinsecamente ambiguo" e dall'altra sottolinea come "il fatto che le azioni e le realizzazioni materiali abbiano storie riconoscibili di interpretazione non è esclusivamente, e nemmeno principalmente, un vincolo ai possibili significati" (Ivi, p. 99), per finire di affermare che "quando si combina con la storia, l'"ambiguità' non è assenza o mancanza di significato; piuttosto, è 'una condizione di negoziabilità e quindi una condizione per la possibilità stessa del significato'" (Ivi, p. 100, i corsivi sono miei: n.d.a.).
Si risottolinea come la teoria della comunità di pratica sia uno dei rari casi nel grande affresco della teoria dell'organizzazione e dell'apprendimento, nel quale l'ambiguità sia considerata per l'esperienza organizzativa contemporanea un terreno complesso ma, contemporaneamente, una nota fertile per la rilevanza di possibili significati.
Su tale problematica si veda: Lipari, D., "Metodi della formazione 'oltre l'aula': apprendere nelle comunità di pratica", in questo volume; Lipari, D. (2004), *L'approccio-comunità*, *op. cit.*; Lipari, D. (2004), "Pratiche di comunità di pratica", in *Adultità*, 20.

come tale' la situazione di ambiguità di cui parla J. Keats può ritenersi presente in chiunque svolga un'attività che implica il compito di apprendere dall'esperienza…; ambiguità non è tanto buio, mistero, ma compresenza di opposti non discriminati"[195].

È la capacità negativa competenza distintiva necessaria nei processi creativi, "una sensibilità esistenziale e cognitiva nei confronti della realtà, o di ciò che chiamiamo tale, capace di coglierne le molteplici dimensioni, e i significati, e le possibilità non immediatamente visibili, 'senza escluderne' il comportamento performativo e l'azione orientata a scopi"[196]. Le pratiche formative - riflettute e riconosciute dal formatore nel setting della consulenza psico-socioanalitica al ruolo - sono caratterizzate da processi creativi, dove si possono generare frustrazioni, ansie, ma anche possibilità prima non sperimentate e dove è essenziale la capacità negativa, per sostare appunto in tali zone di interludio/spazi intermedi[197].

2.7.3 Esperienza formativa e centralità della relazione

Attraverso l'esperienza della consulenza psico-socioanalitica al ruolo il cliente-fornitore sperimenta una costruzione relazionale con il consulente, nella quale vive il proprio sviluppo passare attraverso l'importanza dell'oggetto, in altre parole l'influenza della relazione interpersonale sviluppatasi nel setting. Il dato della centralità della relazione docente-discente è acquisizione consolidata della pratica formativa in diretta connessione con la teoria e le pratiche della pedagogia e in generale della teoria dell'apprendimento più avanzate, rinforzate dal recente

---

195 Pagliarani, L. (1985), Scheda 314, Archivio Fondazione Luigi (Gino) Pagliarani.

196 Lanzara, G.F. (1993), *La capacità negativa*, *op. cit.*, p. 13.

197 Per una sottolineatura della differenza tra ambivalenza e ambiguità si rimanda alla ricerca di J. Bleger, che afferma tra l'altro: "Durante tutto il mio lavoro di psicoanalista mi sono sforzato di riconoscere l'ambiguità differenziandola dalla contraddizione e dall'ambivalenza da una parte, dalla dissociazione e dalla confusione dall'altra; partendo da tale differenziazione ho potuto mettere in evidenza l'esistenza di un tipo di personalità che possiamo chiamare personalità ambigua […]. Forse la definizione sarà più chiara se ci ricordiamo che l'ambivalenza, così come la divalenza, sono contraddizioni che il soggetto sente o "esperimenta"; nell'ambivalenza, due termini contraddittori e antinomici convergono su un solo oggetto ad un tempo, mentre nella divalenza (divisione schizoide) i termini contraddittori sono separati e tenuti separati dalle tecniche nevrotiche (isterica, fobica, ossessiva e paranoie). Nell'ambiguità non si arriva ad estrarre o a discriminare termini differenti, antinomici o contraddittori, termini, atteggiamenti, 'comportamenti differenti' (non necessariamente antinomici), che non si escludono vicendevolmente, appaiono invece insieme o alternativamente, coesistono nel mondo esterno e all'interno del soggetto senza che esso 'avverta contraddizione o conflitto' […]. Riassumendo possiamo definire l'ambiguità così: a) un tipo particolare d'identità o di organizzazione dell'Io caratterizzato dall'esistenza di molteplici nuclei non integrati, e che di conseguenza possono coesistere ed alternarsi senza implicare confusione per il soggetto; b) ogni nucleo di questo io "granulare" è pur esso definito da una mancanza di discriminazione tra io e non-io o, per impiegare termini positivi, da un'organizzazione sincretica. Possiamo dire che queste due caratteristiche sono proprie d'un io (o di una identità) molto primitiva o molto regressiva": Bleger, J. (1967), *op. cit.*, pp. 208-211.

2.7 La consulenza psico-socioanalitica al ruolo per il mestiere del formatore

transito dalla centralità dell'insegnamento a quella dell'apprendimento[198] e che gli approdi ultimi dell'autoformazione non hanno sminuito[199].

Tale acquisizione dell'universo formativo trova nell'esperienza clinica della consulenza psico-socioanalitica al ruolo un rinforzo all'interno del rinnovato interesse per i rapporti interpersonali e per la concettualizzazione del rapporto tra il Sé e gli oggetti esterni, quale uno dei più rilevanti sviluppi della psicologia dinamica. Quella che viene superata nella psicologia dinamica è "una concezione della motivazione basata sulla teoria della libido che implicava una scarica di energia per restaurare l'equilibrio e sollevare la tensione interna, dove l'oggetto era un mero strumento e non ricercato in quanto tale"[200].

La concezione freudiana, infatti, contiene un conflitto incolmabile tra l'io e il suo ambiente, ritenuto nemico frustrante. A partire dalle ricerche di H. Hartmann nella seconda metà degli anni '30 - e via via attraverso gli studi e il pensiero di W.R.P. Fairban, J. Bowlby, H. Kohut, O.F. Kernberg, il movimento dell'*infant research*, W.D. Winnicot, D.H. Stern, fino al concetto di funzione 'alfa' di W. Bion, tramite la quale la *rêverie* della madre contiene elementi protomentali, trasformati successivamente e usati dal bambino per lo sviluppo della sua mente - si sviluppa all'interno del movimento psico-socioanalitico una rete di "concettualizzazioni, molto diverse l'una dall'altra e provenienti da diversi orientamenti teorici, 'che' sottolineano l'importanza dell'oggetto (esterno o internamente rappresentante che sia) nel rispecchiare il Sé come una modalità fondamentale di ristrutturare il mondo interno"[201].

Pare rilevante sottolineare come attraverso l'esperienza della consulenza psico-socioanalitica al ruolo il formatore sperimenti l'importanza dell'oggetto (la relazione con il consulente) per il proprio sviluppo e in generale il ruolo dell'empatia del consulente nella costruzione del Sé e trovi occasioni di rinforzo verso una testimonianza di tale grumo esperienziale - sottolineante, giova ripeterlo, la centralità 'strategica' dell'oggetto-ambiente per l'apprendimento-cambiamento - nei setting diversi della formazione[202], dove il suo ruolo di consulente-formatore si pone al servizio di Altri clienti.

---

198 Quaglino, G.P. (2002), "Da uno scenario dell'apprendere a un repertorio del far apprendere", in C. Montedoro (a cura di), *Le dimensioni metacurriculari dell'agire formativo*, *op. cit.*, pp. 65-112.

199 Quaglino, G.P., Reynaudo, M., Del Cimuto, A. (2004), "Spazi di intersezione in letteratura", in A. Grimaldi e G.P. Quaglino (a cura di) (2004), *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e auto-formazione*, Isfol, Roma.

200 Gallese, V., Magone, P., Eagle, M.N. (2006), "La simulazione incarnata: i neuroni a specchio. Le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività ed alcune implicazioni per la psicoanalisi", in *Psicoterapia e Scienze Umane*, XL, 3, p. 545.

201 Ivi, p. 548.

202 La recente scoperta dei 'neuroni a specchio' conferma su una base neurofisiologica "la capacità dell'individuo innata e programmata di internalizzare, incorporare, assimilare, imitare, ecc. lo stato di un'altra persona ... "sottolineando come" per il raggiungimento della sua piena espressione questa

2.7.4 Relazione di coppia e natura dei pensieri

Nel setting della consulenza psico-socioanalitica al ruolo la pratica della relazione d'aiuto avviene attraverso il situema coppia; due persone, il cliente e il consulente, si incontrano e attraverso la loro alleanza, superando le mutue collusioni, riducono la difensività del sistema cliente e rinforzano la sua capacità di lavorare. Immerso in tale relazione il cliente ha la possibilità di intuire e vivere l'alternarsi inatteso di due tonalità di pensieri, che sono stati definiti pensare 1 e pensare 2[203]. Il pensare 1 comprende pensieri che "sono il prodotto del pensare: essi si sviluppano dal pensare; il pensiero o i pensieri richiedono un pensatore: essi devono la loro esistenza a un pensatore"[204].

Da un punto di vista epistemologico significa che tale modalità di pensare è, per così dire, qualcosa che precede il pensiero ed è proprietà personale di singoli soggetti umani e, come tale, possibile oggetto di manipolazione, elaborazione, controllo, sviluppo. Il pensare 2 è caratterizzato da pensieri che "non sono il prodotto del pensare: pensare, invece, è un apparato che si evolve con la comunicazione dei pensieri; il pensiero o i pensieri non richiedono che esista un pensatore e non devono la loro esistenza a un pensatore, sebbene un pensatore sia necessario per 'riceverli' e renderli pubblici proprio nello stesso modo in cui un ricevitore senza fili raccoglie e trasmette le onde radio"[205]. Da un punto di vista epistemologico tali pensieri precedono il pensare e non possono essere posseduti, non sono caratterizzati, ma semplicemente esistono, non richiedono una esegesi, ma chiedono consapevolezza. Non possono essere il contenuto di apprendimento, ma sono la fonte dalla quale si impara.

---

predisposizione ha bisogno di avere come complemento un adeguato comportamento del *care giver* che lo rispecchi, interagendo con lui in modo coerente o prevedibile" (Gallese, V., Magone, P., Eagle, M.N. (2006), "La simulazione incarnata: i neuroni a specchio. Le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività ed alcune implicazioni per la psicoanalisi", in *Psicoterapia e Scienze Umane*, XL, 3, *op. cit.*, p. 544).
I neuroni a specchio, collocati nel cervello umano nelle aree parieto-premotorie, "si attivano sia quando vengono eseguite azioni finalizzate a uno scopo, sia quando si osservano le stesse azioni eseguite da altri" (Ivi, p. 543).
Questa attivazione condivisa nutre un meccanismo funzionale di "simulazione incarnata", che consiste in "una riproduzione automatica, non consapevole e pre-riflessiva, degli stati mentali dell'altro" (Ivi, p. 556).
I dati di tale prospettiva di ricerca neurofisiologica indicano implicazioni rilevanti riguardanti la comunicazione inconscia, l'identificazione proiettiva, il transfert e il *controtransfert*, l'empatia, all'interno di una tendenza della pratica psicoanalitica contemporanea, lontana da un "modello standard" (con un analista neutrale orientato a comprendere il paziente sulla base di una teoria generale della mente) con un analista coinvolto affettivamente, parzialmente identificato, attento al proprio *controtransfert*.
Si veda anche Fissi, S. (2004), "Il gioco degli specchi della coscienza autoriflessiva", in *Psicoterapia e Scienze Umane*, XXXVIII, 3; Rizzolati, G. e Sinigaglia, C. (2006), *So quel che fai*, Cortina, Milano.

203 Armstrong, D. (1988), "Pensare ad alta voce: contributo a tre dialoghi", in G.W Lawrence (1988), *op. cit*, pp. 120-122.

204 Ivi, p. 118.

205 Ibidem.

2.7 La consulenza psico-socioanalitica al ruolo per il mestiere del formatore

La riflessione sull'essenza dei pensieri del pensare 2 ha portato a rispondere che tali pensieri siano oggetti di esperienza emotiva, emergenze "da qualcosa di sconosciuto, che è sentito come frustrazione, limitazione, oppressione, terrore o mistero; quando questa cosa sconosciuta comincia a prendere una forma che può essere formulata, è come se 'il soggetto organizzativo' fosse introdotto o raccontato a se stesso, ovvero come se 'i soggetti organizzativi' fossero introdotti o raccontati a se stessi"[206].

È essenziale ricordare a questo proposito che tale emergenza dell'essere raccontati si accompagna sempre con l'incontro con un'altra persona; in altre parole viene collocata sistemicamente. Si tratta di un'esperienza sempre contestualizzata, con la presenza implicita dell'Altro. L'opportunità e l'importanza di intuire all'interno del setting della consulenza psico-socioanalitica al ruolo, in riferimento diretto alla pratica del formare, il fluire del pensare 2, sembrano non bisognose di sottolineatura.

2.7.5 Formazione e gestione dei confini

Fonti diverse hanno indicato spesso la pratica formativa come un insieme di circostanze ed eventi caratterizzati dalla problematica dei confini[207]. Nella pratica della consulenza psico-socioanalitica il ruolo 'presidiare i confini' coincide con l'investimento a comprendere il rapporto con il cliente e tra una serie di 'coppie' emozionali cognitive fondamentali 'qui e ora' e successivamente nella pratica formativa: il rapporto tra mondo interno e mondo esterno, tra realtà e costruzione fantastica, tra affettività privata e affettività espressa nell'esperienza organizzativa.

Tali prospettive rimandano al rapporto tra individuo e ambiente nella loro relazione sistemico-costruttivistica e, in altre parole, al rapporto tra individuo e organizzazione. "Quando lavoro con un singolo manager… che riflette sulla propria esperienza di lavoro, cerco sempre di discernere il profilo della sua relazione con l'organizzazione (o, più precisamente, con 'l'organizzazione-nella-mente'). [Quando uso l'espressione 'organizzazione-nella-mente', intendo che essa sia presa alla lettera e non solo metaforicamente. Vale a dire che ritengo che se si sta lavorando con un cliente per comprendere le sue esperienze di lavoro in un setting istituzionale, non si lavora mai con 'l'individuo' solo, ma con l'organizzazione-nell'individuo, come parte dell'esperienza emotiva presentata]"[208]. Il mestiere del formatore e le pratiche ad esso connesse si collocano su un territorio di confine, all'interno di un grumo di traffici propri e dei diversi sistemi clienti che transitano in tale territorio.

---

206 Ivi, p. 119.

207 A questo proposito si rimanda alla ricerca di G. Bateson: Bateson, G. (1973), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano; si rinvia altresì a: Zanini, P. (1997), *Significati del confine*, Bruno Mondadori, Milano.

208 Armstrong, D. (1988), "Pensare ad alta voce: contributo a tre dialoghi", in G.W. Lawrence (1988), *op. cit.*, p. 126.

Il formare implica la capacità di rappresentarsi mentalmente, restituendolo ai sistemi clienti, i processi di differenziazione o di separazione tra "due spazi o superfici che interagiscono: interno ed esterno, questo e non questo, io e non io, noi e non noi"[209]. Gestire i confini, pratica ineludibile del formare, esige un'attività continua di accoglimento e rifiuto, di internalizzazione ed esportazione. Tale attività di 'esclusione' o 'inclusione' nutre ogni prospettiva di crescita e in particolare ogni rinforzo della capacità di pensare e di lavorare e ha nella consulenza psico-socioanalitica al ruolo un laboratorio naturale. I quadri di riferimento delle figure 4 e 5 tentano di rappresentare quanto esposto come *highlights* per il mestiere del formatore generati dalla consulenza psico-socioanalitica al ruolo.

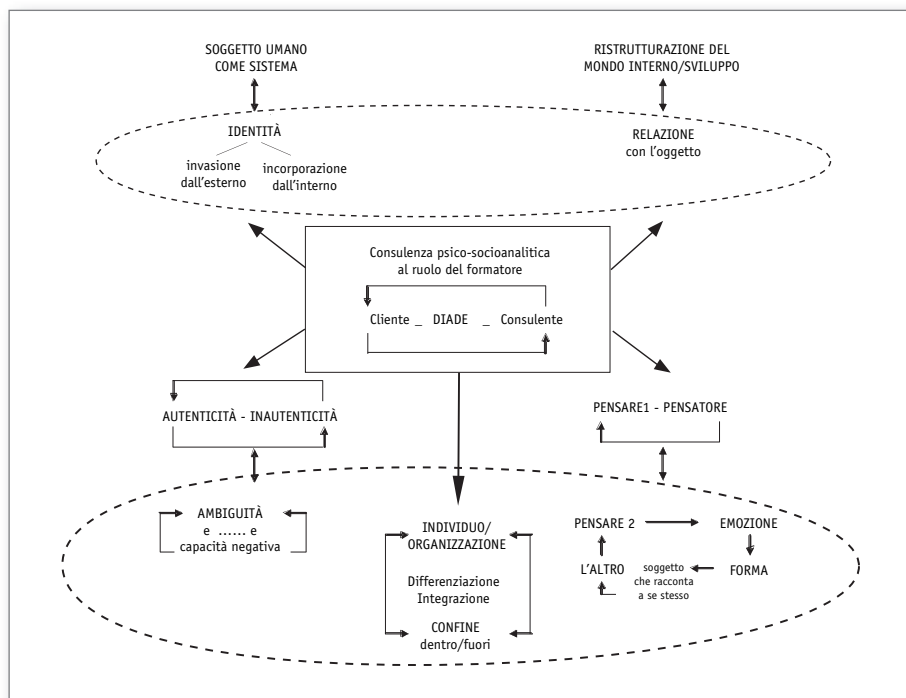
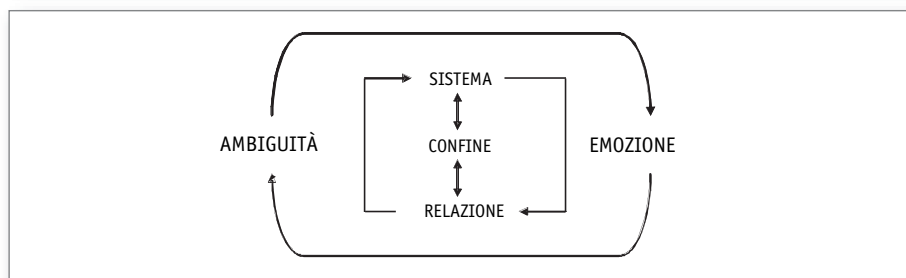
2.7 La consulenza psico-socioanalitica al ruolo per il mestiere del formatore

Figura 4

Figura 5

SISTEMA
AMBIGUITÀ
CONFINE
EMOZIONE
RELAZIONE

209 Ivi, 126-127.

2.7 La consulenza psico-socioanalitica al ruolo per il mestiere del formatore

Il caso che segue - registrazione narrata di una consulenza psico-socioanalitica ad un formatore-consulente di sviluppo organizzativo - è un esempio di come il cliente cercasse di combattere con timori di disintegrazione della propria identità presente (sintomo di un'ansia contiguo-autistica) di fronte alla chiamata imperiosa (sottolineata da uno stato di età ormai matura e di una situazione di appuntamento professionale non più rinviabile) di un possibile ('a portata di mano') sentiero di sviluppo professionale.

2.7.6 Le vicende di Fabio S., formatore e consulente di sviluppo organizzativo

L'avevo incontrato in un seminario su temi di apprendimento degli adulti, dove ero stato invitato ad una testimonianza. La riflessione si era concentrata soprattutto sulle pratiche a due di relazione d'aiuto. Mi ero confrontato con i partecipanti sulla mia esperienza di supervisione psicosocioanalitica al ruolo. Fabio S. era parso molto interessato. Qualche settimana dopo al telefono mi aveva chiesto un incontro.

Fabio S. è un giovane uomo sui 40 anni, con una formazione umanistica. All'avvio del nostro rapporto ha un'attività composita: opera di fatto come responsabile della formazione con un contratto annuale part-time in un'azienda della new economy e come free lance presso una società di consulenza, occupandosi part-time prevalentemente di progetti di sviluppo organizzativo.

Non è sposato. Vive a Milano da qualche anno dopo una lunga attività in insegnamento in una città della Sicilia dove è nato, è vissuto a lungo e si è laureato. Ha tratti fisici piacevoli; parla spedito, con un linguaggio ricco di metafore e un accento con distinguibili timbri del Sud, ma venati da una musicalità che ne rivela le origini borghesi e una sorta di meticciato. Il padre di Fabio S. è un piemontese, trasferitosi in Sicilia per motivi professionali a circa 35 anni. Laggiù si è sposato e si è definitivamente stabilito. Dopo un primo incontro decidiamo insieme per un ciclo di supervisione al ruolo, che nella realtà dura circa due anni e quattro mesi con una media di tre incontri al mese. Il primo incontro si conclude con l'indicazione della modalità di lavoro centrata sull'analisi di casi e sull'esigenza che il cliente si impegni nella registrazione organica di tale materiale di lavoro. A tale prescrizione Fabio S. si rivelerà coerente per tutto il biennio di incontri.

Fin dai primi incontri Fabio S. rivela una sorta di dolorosa incertezza rispetto alla progettazione della propria vita professionale nei confronti di tempi che avverte ridotti e carichi di urgenza. Sembra da una parte dibattersi in un vuoto di prospettive - l'azienda della new economy non offre nessuna garanzia di sbocchi professionali avanzati; la società di consulenza si è appena costituita e vive una fase di incertezza istituzionale nelle relazioni tra i diversi azionisti - e dall'altra da un bisogno fortemente sentito di avere 'spazi per sé', per studiare, per rinforza-

re la propria professionalità specifica di formatore ed esperto di sviluppo organizzativo.

Una prima fase del nostro lavoro è orientata a farlo riflettere sulla sua urgenza di risolvere l'intera problematica rispetto ad una consapevolezza ben presto da lui stesso conseguita di aver bisogno di una 'zona' di arretramento psicologico, per poter riflettere più consapevolmente nei confronti di entrambe le situazioni di lavoro, l'azienda della new economy e di consulenza, vissute rispettivamente come 'passato' e 'futuro'. Fabio S. dichiara il proprio urgente bisogno nel definire cosa vuol fare ed essere, collocando tale progetto in un contesto organizzativo prescelto in ordine all'autorealizzazione della sua 'sete' di studio e ricerca. Contemporaneamente si fa luce e si consolida la convinzione che l'investire in due contesti organizzativi possa essere eccessivo e nascondere - dietro la seduttività di un modello di vita molto 'avanzato' - una paura di scegliere e un bisogno di rinviare un'assunzione di identità, risultato di un compito e una elaborazione.

Uno snodo rilevante si presenta dopo circa sei mesi di incontri nell'analisi di un caso relativo alla difficoltà di scrittura di un saggio richiestogli da una rivista di management confrontato con la felice autonomia di scrittura nella redazione di rapporti/progetti di lavoro. Fabio S. afferma che la difficoltà nello scrivere il saggio deriva in realtà dalla condizione di incertezza professionale che, come tale, non nutre la sua auto-legittimazione a riflettere teoreticamente il senso dell'esperienza e trasferirlo attraverso la scrittura agli altri. In questa circostanza Fabio S. sembra iniziare a cogliere gli aspetti difensivi del separare aspetti diversi di un'esperienza di vita, che in sé è un tutt'uno integrato pur nella diversità delle sue fattispecie concrete d'espressione.

Talvolta nelle tematiche professionali portati avanti dai casi presentati da Fabio S. si inframmezzano, quasi delle puntate destabilizzanti, squarci delle vicende sentimentali che scorrono - pur nella diversità - altrettanto faticose, spesso dolorose, e in alcune circostanze compromissorie e rinunciatarie. Il mio atteggiamento è di ascolto senza commento, richiamando 'i limiti' della supervisione al ruolo professionale e invitando Fabio S. a rivolgersi a un collega psicoanalista/psicoterapeuta. Resta in ogni caso tra noi due inestinguibile l'emozione di una rifrazione scambievole tra i due mondi di Fabio S.

Gli incontri di supervisione proseguono regolarmente. Verso la fine del primo anno di lavoro Fabio S. decide di lasciare l'incarico presso l'azienda della new economy e di concentrarsi sull'attività di consulente free lance. La società di consulenza - suo riferimento - si è nel frattempo consolidata e in essa ha iniziato a svolgere un ruolo rilevante di general manager Silvia G., una consulente di 42 anni, con un forte orientamento al conseguimento, abile venditrice, colpita da sempre dal bagaglio intellettuale di Fabio S., dalla sua capacità di ascolto e di

analisi della commande dei clienti e dal suo talento di progettista di seminari e di interventi di sviluppo organizzativo. In tempi brevi Silvia G. formula a Fabio S. una proposta di partnership nell'azienda di consulenza, proposta che Fabio S. vive interrogandosi su cosa possa significare per Silvia G. quest'offerta e, in caso di sua risposta positiva, cosa possa significare per lui stesso. Nel corso di lunghe riflessioni su tale tema, in un'occasione, dopo un lungo silenzio, Fabio S. afferma come stiano finendo i tempi della sua indistintività.

Questa fase dell'attività di supervisione coincide con una improvvisa difficoltà, che si protrae per circa due mesi, da parte di Fabio S. nel portare casi in supervisione. La proposta di partnership si arena per conflitti tra i soci azionisti. Nel frattempo l'attività professionale di Fabio S. continua positivamente con diffusi riconoscimenti e tale emozione positiva non viene nella sostanza incrinata dal persistere di una forte conflittualità con Silvia G., che mal tollera le aggressività di Fabio S. relative al disordine amministrativo con il quale caratterizza la gestione della società e al suo orientamento ossessivo al mercato, assorbente ogni sua energia. Riemerge la proposta di partnership, che Fabio S. accetta alla condizione di non far parte del consiglio di amministrazione della società. In supervisione si riflette a lungo sulla lentezza di tale processo decisionale e sull''accontentarsi' di Fabio S.

Un caso relativo alla difficoltà di gestire la dinamica interna con una integrazione organizzativa tra due strutture funzionali tra di loro conflittuali - caso che Fabio S. ha gestito durante lo sviluppo di un progetto consulenziale - origina nel lessico della supervisione la sfida di una integrazione tra un ruolo professionale e un ruolo manageriale gestibili da Fabio S. nella sua attività complessiva di consulente presso la società di consulenza: il fare coppia dentro di sé come una prospettiva con la quale misurarsi. In tale prospettiva Fabio S. colloca anche le sue dinamiche conflittuali con Silvia G., attribuendo stereotipamente a se stesso un unico, totalizzante ruolo di specialista e a Silvia G. un ossessivo, insostituibile peraltro, ruolo manageriale.

Un giovane assistente della società si rivolge, a fine orario di lavoro, e chiede assistenza a un Fabio S. sorpreso, che tuttavia riesce a rispondere stabilendo una nuova relazione con questo giovane. In supervisione Fabio S. si riconosce e nel giovane e nel consulente esperto, cui il giovane si è rivolto. Prendersi cura della società di consulenza può essere molto diverso?

Fabio S. vive un periodo di tempo abbastanza protratto, circa cinque mesi, alternando fasi di positiva determinazione, a periodi di sconforto doloroso, con sensazioni spiacevoli di non controllare il proprio tempo, di non sentirsi protagonista della propria esistenza. Afferma spesso di non andare fino in fondo nelle scelte per non dispiacere. Improvvisamente una società di consulenza non concorren-

te, operante in altri mercati, offre a Fabio S. un contratto di collaborazione part-time. L'incertezza di Fabio S. nel rispondere negativamente irrita profondamente Silvia G.. Fabio S. nel riportare il caso in supervisione racconta come l'aggressività di Silvia G. sia stata una sorta di risveglio, un riconoscimento pieno che attendeva da tempo e come a questo punto abbia deciso di accettare senza riserve l'offerta di partnership della società.

L'ennesimo rinvio della formalizzazione della partnership a causa di nuovi conflitti dei soci, in fondo, nella testimonianza diretta di Fabio S., lo tranquillizza, sostenendo di avere più tempo per familiarizzarsi col cumulo dei ruoli che l'attendono con l'avvio sostanziale della partnership. Il lavoro continua a 'mangiare' la vita privata, con consapevolezza da parte di Fabio S. che sempre più spesso dichiara il proprio bisogno di saturare con un solo aspetto tutto il proprio tempo. Fabio S. sembra vivere tutto con chiarezza e afferma che, conclusa l'operazione quote e la supervisione, dopo un certo intervallo, considererà seriamente la prospettiva di affrontare un'analisi. Nelle riunioni di supervisione la nostalgia di Fabio S. per tempi lati dedicati allo studio, alla progettazione, lontano da impegni operativi, è sempre presente.

Attraverso una serie di infiniti incidenti procedurali si arriva alla formalizzazione della partnership di Fabio S., evento che conclude la supervisione.

Il presente caso è stato discusso recentemente in un seminario di formazione formatori. Nella discussione col docente il gruppo di lavoro ha evidenziato la pervasività in Fabio S. dell'ansia contiguo-autistica, con il perdurare per lungo tempo del conflitto al solo livello interpsichico, con l'ipotesi che nella parte finale della consulenza il cliente abbia saputo affrontare il conflitto anche internamente attraverso la capacità di rinunciare a qualcuno dei propri oggetti idealizzati.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV. (2004), *Apprendimento di competenze strategiche*, Isfol, Franco Angeli, Milano.

AA.VV. (2005), “Consulenza al ruolo”, in *L’Educazione Sentimentale*, 5.

ARMSTRONG D. (1988), “Pensare ad alta voce: contributo a tre dialoghi”, in W.G. LAWRENCE (a cura di), *Social dreaming*, Borla, Roma.

BARBIERI G.L. (2005), *La struttura del caso clinico*, Edizioni Libreria Cortina, Milano.

BATESON G. (1976), *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano.

BECK U. (1986), *La società del rischio*, Carocci, Roma.

BECK U. (1993), *La società dell’e*, Asterios, Trieste.

BECK U., GIDDENS A., LASCH S. (1994), *La modernizzazione riflessiva*, Asterios, Trieste.

BIGGIO G.L. (2005), *Counseling. Metodi e applicazioni*, Gangemi, Roma.

BION W.R. (1984), *Discussioni con W.R. Bion*, Loescher, Torino.

BLEGER J. (1992), *Simbiosi e ambiguità*, Libreria Editrice Lauretana, Loreto.

BOELLA L. (2006), *Sentire l’altro*, Cortina, Milano.

BROOKS P. (1984), *Trame*, Einaudi, Torino.

BRUNER J. (1992), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.

BRUNO A. (1999), “La valenza euristica del concetto di compito primario per l’analisi organizzativa”, in *Risorsa Uomo*, 2.

BRUTTINI P. (2006), *Capi di buona speranza. Psicosocioanalisi della leadership*, Guerini e Associati, Milano.

BUTERA F., DONATI E., CESARIA R. (1997), *I lavoratori della conoscenza*, Franco Angeli, Milano.

CARMAGNOLA F. (2004), “Formazione: per quale valore?”, in E. BOLDIZZONI, R.C.D. NACAMULLI (a cura di), *Oltre l’aula*, Apogeo, Milano.

CAVARERO A. (1997), *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano.

CECCHINATO F. e DI PIETRO P. (1998), “Mentoring”, in C. PICCARDO (a cura di), *Insegnare e apprendere la leadership*, Guerini e Associati, Milano.

CERUTI M. e LO VERSO G. (1998), “Sfida della complessità e psicoterapia”, in M. CERUTI e G. LO VERSO (a cura di), *Epistemologia e psicoterapia*, Cortina, Milano.

CORTESE G.C. (1999), *L’organizzazione si racconta*, Guerini e Associati, Milano.

CRESPI F. (1999), *Teoria dell’agire sociale*, il Mulino, Bologna.

CZARNIAWSKA B. (2000), *Narrare l’organizzazione*, Comunità, Torino.

DI FABIO A. (1999), *Counseling. Dalla teoria all’applicazione*, Giunti, Firenze.

DI FABIO A. e SIRIGATTI S. (a cura di) (2005), *Counseling. Prospettive e applicazioni*, Ponte delle Grazie, Milano.

DONATI P.P. (2001), *Il lavoro che emerge*, Bollati Boringhieri, Torino.

ENRIQUEZ E. (2006), “Riscoprire la forza dei legami”, in *Animazione Sociale*, 10.

FERRO A. (2004), “La negazione e le capacità negative dell’analista”, in *L’Educazione Sentimentale*, 4.

FOA V. e RANIERI A. (2000), *Il tempo del sapere*, Einaudi, Torino.
FONAGY P. e TARGET M. (2001), *Attaccamento e funzione riflessiva*, Cortina, Milano.
FONTANA A. e VARCHETTA G. (2005), *La valutazione riconoscente*, Guerini e Associati, Milano.
FORTI D. e VARCHETTA G. (2001), *L'approccio psicosocioanalitico allo sviluppo delle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano.
GALLESE V., MIGONE P., EAGLE M.N. (2006), "La simulazione incarnata: i neuroni a specchio. Le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività ed alcune implicazioni per la psicoanalisi", in *Psicoterapia e Scienze Umane*, XL, 3.
GARGANI A.G. (1999), *Il filtro creativo*, Laterza, Bari.
GARGANI A.G. (2000), "La grammatica del tempo", in *Teoria*, XX/2000/1.
GHERARDI S. (2000), "La pratica quale concetto fondante di un rinnovamento dello studio dell'apprendimento organizzativo", in *Studi Organizzativi*, 1.
GIACCARDI C. e MAGATTI M. (2003), *L'io globale*, Laterza, Roma-Bari.
HEIDEGGER M. (1986), *Logica: il problema della verità*, Mursia, Milano.
JEDLOWSKI P. e LECCARDI C. (2003), *Sociologia della vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna.
KANEKLIN C. (1998), *Formazione e narrazione*, Cortina, Milano.
LANZARA G.F. (1993), *La capacità negativa*, Il Mulino, Bologna.
LÉVINAS E. (1987), *Il tempo e l'altro*, Il Melangolo, Genova.
LIPARI D. (2004), *L'approccio-comunità*, Formez, Roma.
LIPARI D. (2004), "Pratiche di comunità di pratica", in *Adultità*, 20.
LIPARI D. (2005), "Premessa" a AA.VV., *La simulazione nella formazione a distanza: modelli di apprendimento nella knowledge society*, Isfol, Roma.
MARCELLI D. (1991), *Posizione autistica e nascita della psiche*, Armando, Roma.
MAZZOLENI G. (1999), "Counseling forzato per un servizio interno all'azienda", in E.C. CASSANI (a cura di), *Coaching. Pratiche di ascolto e di cura*, Guerini e Associati, Milano.
MELTZER D. e al. (1977), *Esposizioni sull'autismo. Studio psicoanalitico*, Boringhieri, Torino.
MINOLLI M. e COIN R. (2006), "Per una psicoanalisi della relazione", in *Psicoterapia e Scienze Umane*, XXXX, 3.
MONTEDORO C. (a cura di) (2000), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano.
MONTEDORO C. (a cura di) (2001), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Franco Angeli, Milano.
MORELLI U. (2005), "La formazione come sollecitazione e sostegno alla tensione tra immaginazione e realtà. Un'introduzione", in MORELLI U. e WEBER C., *Affetti e cognizione nell'apprendimento e nella formazione*, Guerini e Associati, Milano.
MORELLI U. (2006), *Conflitto*, Meltemi, Roma.
MORTARI L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano.

Mortari L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Milano.
Natili F. e Tomè M. (a cura di) (2006), *Il progetto della bellezza*, Guerini e Associati, Milano.
Odgen T.H. (1992), *Il limite primigenio dell'esperienza*, Astrolabio, Roma.
Pagliarani L. (1973), "Utilità pratica dello studio della Menzies, in *Psicoterapia e Scienze Umane*, 1-2.
Pagliarani L. (1985), *Il coraggio di Venere*, Cortina, Milano.
Pagliarani L. (1990), in Basili e al., *Glossario di psicoterapia progettuale*, Guerini e Associati, Milano.
Pichon-Rivière E. (1985), *Il processo gruppale*, Libreria Editrice Lauretana, Loreto.
Quaglino G.P., Reynaudo M., Del Cimuto A. (2004), "Spazi di intersezione in letteratura", in *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e auto-formazione*, Isfol, Roma.
Quaglino G.P. e Testa G. (1980), "L'uso degli autocasi come strumenti di formazione manageriale: una valutazione dei risultati", in *Psicologia e Lavoro*, 51.
Regoliosi L. (2002), "La funzione di consulenza", in L. Regoliosi e G. Scaratti, *Il consulente del lavoro socio-educativo*, Carocci Faber, Roma.
Revelli M. (2004), "Prefazione" a A. Casiccia, *Il trionfo dell'élite manageriale. Oligarchia e democrazia nell'impresa*, Bollati Boringhieri, Torino.
Ricoeur P. (2005), *Percorsi del riconoscimento*, Cortina, Milano.
Rullani E. (2004), "La conoscenza e l'economia. Ovvero cos'è importante nella conoscenza (per l'economista) a differenza di quello che importa a ingegneri ed epistemologi", in *L'Educazione Sentimentale*, 3.
Schon D.A. (1987), *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano.
Spence D.P. (1987), *Verità narrativa e verità storica*, Martinelli, Firenze.
Stein E. (1986), *L'empatia*, Franco Angeli, Milano.
Tomassini M. (2006), "Le competenze situate e la riflessività", in *Sviluppo & Organizzazione*, 215.
Varela F.J. (2000), "Quattro pilastri per il futuro della scienza cognitiva", in *Pluriverso*, 2.
Weick K. (1997), *Senso e significato*, Cortina, Milano.
Wenger E. (1998), *Comunità di pratiche*, Cortina, Milano.
Zanini P. (1997), *Significati del confine*, Bruno Mondadori, Milano.
Žižek S. (1999), *Il Grande Altro*, Feltrinelli, Milano.

capitolo 3

I FABBISOGNI DEI FORMATORI E LA COSTRUZIONE DI PERCORSI DI APPRENDIMENTO DELLE METACOMPETENZE*

3.1 PREMESSA

Le riflessioni contenute in questo lavoro sono il risultato di un'attività di studio, progettazione e ricerca compiuta dai due autori per conto dell'Isfol sui fabbisogni degli operatori della formazione professionale iniziale e che ha beneficiato dell'importante confronto con il gruppo di lavoro dell'Isfol che da tempo lavora sulle competenze strategiche[210] e di altri studi compiuti dagli autori su questo affascinante e complesso tema[211].

L'obiettivo del nostro contributo è delineare un possibile percorso di formazione sullo sviluppo di quello che abbiamo definito la trama riflessiva delle metacompetenze da destinare ai formatori impegnati nei percorsi della formazione professionale iniziale. Pur descrivendo le necessarie scelte di metodo e di contenuto, lo spirito che ha guidato questo lavoro non è quello di proporre modalità di

---

* Questo capitolo è stato scritto da Irene Bertucci e Leonardo Verdi Vighetti.

Irene Bertucci è esperta di processi formativi, si occupa in particolare della formazione dei formatori, della progettazione di interventi di formazione iniziale e di percorsi *e-learning*.

Leonardo Verdi Vighetti è psicologo-analista, didatta presso la scuola di formazione dei nuovi analisti dell'AIPA (Associazione Italiana di Psicologia Analitica). Esperto di formazione, ha lavorato per molti anni nell'ENAIP Nazionale, collabora con Enti di Formazione Professionale regionali, con Isfol e con Istituti di Istruzione per la formazione degli operatori, delle operatrici e dei quadri, per l'aggiornamento dei docenti, per la realizzazione di ricerche in ambito valutativo.

Per l'elaborazione di questo saggio Irene Bertucci ha scritto i paragrafi 3.1, 3.6, 3.7 e 3.8; Leonardo Verdi Vighetti ha scritto i paragrafi 3.2, 3.3, 3.4 e 3.5.

210 Cfr. Gli studi realizzati dal gruppo di lavoro dell'Isfol dal 2001 ad oggi: Pepe, D. e Infante, V. (a cura di) (2007) *La riflessività nella formazione: Pratiche e strumenti*, I Libri del Fondo sociale europeo, Isfol, Roma; AA.VV. (2004), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, *op. cit.*; Montedoro, C. (a cura di) (2002), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, *op. cit.*; Montedoro, C. (a cura di) (2001), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, *op. cit.*

211 Ci riferiamo alla ricerca Isfol dal titolo *"Competenze strategiche per la formazione dei formatori"*, responsabile C. Montedoro, realizzata nel 2003 da Leonardo Verdi Vighetti e Irene Bertucci di Enaip Nazionale.

intervento strutturate, circoscritte e definite, quanto piuttosto indicazioni di tipo progettuale e valutativo, condividendo l'ipotesi che, in tema di competenze strategiche e metacompetenze[212], è sterile ricondurre la complessità dello sviluppo personale ad una sequenza di pratiche educative e luoghi della formazione, come dimostreremo nel corso di questo studio.

Il motivo di tale scelta risiede, innanzitutto, nel fatto che le linee guida tracciate nel nostro contributo sono il risultato di una attività di ricerca che ha coinvolto un gruppo di formatori di CFP e ha messo in luce come lo sviluppo delle metacompetenze sia una sfida complessa che chiama in causa numerose variabili connesse non solo alla dimensione dello sviluppo professionale, ma anche allo sviluppo dei sistemi territoriali deputati alla circolazione e diffusione dei saperi e quindi alle culture organizzative degli organismi dell'istruzione e della formazione.

Ne consegue che, nonostante il carattere apparentemente intangibile delle metacompetenze, il definire percorsi di formazione su di esse indipendentemente dalla lettura dei bisogni del contesto di riferimento, dall'analisi delle ricadute di sistema e delle condizioni ove si va ad operare, è un'operazione pressoché impossibile, se non sterile.

Nel tentativo, invece, di delineare linee guida, proporre indicazioni metodologiche e fornire un ventaglio ampio di 'possibilità', auspichiamo che questo lavoro possa soprattutto contribuire a sedimentare, nei centri deputati alla formazione professionale, una sensibilità diffusa e una cultura formativa verso lo sviluppo delle competenze strategiche e delle metacompetenze.

212 Per le definizioni sui concetti di 'competenza strategica' e 'metacompetenza' intese come dimensioni essenziali per affrontare la vita e il lavoro, si rimanda agli studi compiuti dal gruppo Isfol e in particolare alla definizione offerta da Alberici, A. (2002) in C. Montedoro (a cura di), *Le dimensioni metacurriculari dell'agire formativo, op. cit.*, p. 38.

3.2 I PRESUPPOSTI PER LO SVILUPPO DEL PIANO DI FORMAZIONE FORMATORI

3.2.1 La complessità degli 'Oggetti di apprendimento'

La ricerca sulle metacompetenze effettuata sul campo con i formatori della formazione professionale dei giovani dall'Isfol con Enaip[213] ha messo in luce alcune acquisizioni, che meritano di essere riprese brevemente:

- vi è un primo livello di pratica delle metacompetenze da parte dei formatori che coincide con il loro utilizzo pur senza averne un'adeguata consapevolezza;
- la gestione delle situazioni formative problematiche, da parte dei formatori ed anche dei giovani allievi, parte dalla consapevolezza del disagio e il primo passo che viene compiuto nella direzione del cambiamento consiste nel riconoscere le emozioni e nominarle;
- l'osservazione di se stessi e dell'esperienza (personale, formativa, lavorativa) è facilitata dall'utilizzo di metafore in quanto vertici laterali di comprensione ed espressione di immagini che sintetizzano emotività, cognizione della situazione, ricerca di senso;
- il cambiamento e l'innovazione delle pratiche formative sono resi possibili nella misura in cui il soggetto li riesce a pensare e li può sperimentare, tenuto conto che la pensabilità è in stretto rapporto con il tempo vissuto (aperto/chiuso, limitato/illimitato, reversibile/irreversibile);
- la ricerca di significati della propria storia e della propria esperienza professionale parte da eventi ritenuti importanti (non necessariamente di successo/insuccesso), li interconnette per scoprirne il senso complessivo (inteso come cornice di significati entro cui collocare una pluralità di eventi vissuti), li situa nell'esperienza lavorativa attuale e trascina con sé l'esigenza di operare entro una cornice di senso condivisa dall'organizzazione formativa (la proposta formativa);
- la scoperta da parte dei formatori dell'importanza della riflessività (il pensiero che si pensa ma anche il pensiero che si 'sospende' per diventare consapevolezza) è la base per la ricerca di significati della pratica formativa e lavorativa e richiede la sosta, la temporanea sospensione dell'operatività e dell'orientamento alla ricerca di soluzioni.

Dall'ipotesi iniziale della ricerca che individuava una molteplicità di metacompetenze (articolate in un set di sei competenze strategiche: apprendere ad apprendere, ricerca di senso, pensiero metaforico e simbolico, *self empowerment,* pen-

213 Ci riferiamo alla ricerca citata nella nota 210. I risultati di questa ricerca sono stati utilizzati anche all'interno di un ulteriore indagine, condotta sempre da I. Bertucci e L. Verdi Vighetti, volta a raccogliere il fabbisogno dei formatori di Enaip Lombardia sulle metacompetenze (2004). Una sintesi di entrambi i lavori è stata riportata nell'articolo: Verdi Vighetti L. e Bertucci I. (2007), "Sperimentare il cambiamento tra riflessività ed azione: fabbisogni formativi dei formatori e sperimentazione di un percorso di apprendimento sulla metacompetenze", in D. Pepe e V. Infante (a cura di), *La riflessività nella formazione: pratiche e strumenti*, I Libri del Fondo Sociale Europeo, Isfol, Roma.

siero valutativo, lavoro di rete inteso come connessioni di rete) si è giunti alla conclusione di considerare le metacompetenze come una 'trama riflessiva' che le lega assieme, interpretandole come dimensioni o vettori della costruzione della trama stessa, del suo farsi.

Partiamo dal presupposto che le metacompetenze individuate come fondamentali sono dimensioni essenziali della mente, sono la trama riflessiva attraverso la quale essa funziona e che consente di compiere l'esperienza soggettiva grazie alla quale ciascuno di noi può evolvere nel tempo mantenendo la percezione della propria identità. Come affermano Solms e Turnbull, l'esperienza della propria soggettività è la proprietà essenziale della mente[214].

Ma che cos'è questa trama riflessiva che si esprime e si realizza, in modo non certamente esclusivo, in metacompetenze specifiche? Che cosa contiene? Che cosa c'è nella funzione riflessiva? Sono domande complesse alle quali non si pretende qui di rispondere. Tuttavia può essere opportuno dire qualcosa su questi concetti che accompagneranno lo sviluppo di questo lavoro, soprattutto per mettere a fuoco la complessità e la varietà dei significati che può assumere 'la riflessività'.

Innanzitutto, la riflessività fa riferimento alla mente di un soggetto che compie un movimento di intro-versione[215] ripiegandosi su se stesso per entrare in contatto con il mondo interno, con la propria soggettività. La mente non è un insieme di meccanismi di elaborazione delle informazioni e neppure un complesso di riflessi, più o meno condizionati, che producono comportamenti osservabili, ma neanche una realtà esclusivamente pensante contrapposta alla realtà corporea[216]. La mente è la soggettività di psiche e soma, che consente di 'poter dire di esistere nel mondo', perciò non può essere pienamente conosciuta dal di fuori[217], attraverso le sue espressioni linguistiche e comportamentali, che pure sono vie di accesso a questo spazio interno che ha i propri confini nel mondo.

La mente è uno spazio di esperienza totale del soggetto, che assume diverse denominazioni e che possiamo chiamare Sé, in quanto nucleo di coscienza e di

---

214 Solms, M. e Turnbull, O. (2004), Il cervello ed il mondo interno. Introduzione alle neuroscienze dell'esperienza soggettiva, Raffaello Cortina, Milano, p. 87.

215 Si assume con questo termine il significato che ne da C.G. Jung nei "Tipi psicologici" (Op. Compl. Vol. 6°, Boringhieri, Torino), per indicare un orientamento del soggetto che rivolge la propria libido verso se stesso, sostenuta prevalentemente dal pensiero ovvero dal sentimento. Si vuole qui sottolineare che per poter praticare la riflessività sostenendola nel tempo, occorre un atteggiamento di interesse verso se stessi, di presa in carico, di cura. In caso contrario la riflessività rischia di essere un evento irripetibile, episodico e quindi non diventa una componente essenziale della competenza.

216 Searle, J.R. (2005), *La mente*, Raffaello Cortina, Milano, p. 61.

217 Solms, M. e Turnbull, O. (2004), *op. cit.*, p. 86.

inconscio, di ‘detto’ e ‘non detto’, che non solo coordina le azioni, i pensieri, i sentimenti, gli atteggiamenti, ma tiene assieme il tutto e cerca di scoprire il senso di ciò che accade negli ambiti di vita che appartengono al soggetto.

In questa ottica, la mente non può che essere raccontata e comunicata ad un altro da sé unicamente entro una relazione interpersonale, che ne garantisca il rispetto e la protegga. Essa ‘contiene’ la percezione del proprio essere corporeo, le relazioni con gli altri e con il mondo e perciò non può essere ridotta al *cogito* cartesiano, strutturato sulla base della componente razionale[218]: è soggettività complessa e vissuta attraverso la propria esperienza costituita da sentimenti, pensieri, sensazioni e intuizioni.

La mente si rinnova e si nutre attraverso la riflessività, ossia nell’accostare se stessa con empatia, allargando lo sguardo fino ai propri confini, che sono le zone d’ombra e di oscurità poco conosciute e cariche di energia attrattiva e repulsiva, e dentro le proprie vicissitudini di vita, costruendo la propria storia attraverso la memoria di se stessa e degli eventi che la costituiscono, trovando in questo spazio interno il proprio significato.

La riflessività è introspezione (come sovente viene intesa quando la si pensa come attività discorsiva che si sviluppa nel tempo, nella narrazione di un soggetto che racconta se stesso), ma è anche consapevolezza, che è un’attività discreta rivolta a sé stessi, uno sguardo senza giudizio che attraverso un esercizio costante può posarsi su ogni movimento del proprio essere, del proprio sentire e del proprio agire.

La riflessività, associata alla consapevolezza, è l’elemento che consente di non subire le emozioni o soltanto di agirle, ma di farle entrare nella trama della propria esperienza intrapsichica e delle relazioni intersoggettive, per costruire la mappa delle mappe, come dice Bateson, ed accostare con dei punti cardinali quel territorio che entra sempre in scena e nel quale si dipanano le nostre vite. Essa è la componente essenziale dell’identità di ciascuno[219], che lega assieme le fasi della vita e aiuta a scoprire la continuità delle diverse stagioni; che fa della memoria la risorsa alla quale attingere per aprire nuovi orizzonti di azione e di vita.

La riflessività è iniziativa e ‘azione’ in quanto richiede la messa in gioco di se stessi, la decisione di sostare, fermarsi, guardare, osservare dentro e fuori se stessi, connettendo il fuori con il dentro, ciò che appare e ciò che è ancora latente, il diritto ed il rovescio. Si può dire che essa è all’origine dell’azione responsa-

218 Searle, J.R. (2005), *op. cit.*, p. 12.

219 Contini, M.G., Fabbri, M., Manuzzi, P. (2006), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano, p. 30.

bile, perché attraverso di essa il soggetto riconosce come propria l'azione che ha promosso e realizzato.

La riflessività è 'presa sull'azione', sospende il flusso degli eventi, li ferma, li osserva, li manipola, li smonta e li rimonta, generando discontinuità; li confronta con la propria soggettività, con i processi mentali che sono messi in gioco, con i propri quadri di riferimento che danno senso all'agire e quindi costruisce il tessuto connettivo dei significati.

Con la riflessività ci si espone al conflitto intrapsichico, perché essa sovente nasce dall'incertezza e si nutre d'incertezza, ma ricerca delle sicurezze, anche provvisorie, che assumono la forma della verità.

Nella trama riflessiva che contiene le metacompetenze, c'è questo farsi e disfarsi di riflessività, di consapevolezza, di psiche e di corporeità, di 'presa sull'azione'. Questa considerazione ci porta a ritenere che nella pratica e nell'acquisizione di metacompetenze, attraverso un possibile percorso di formazione formatori, non si possono mettere in campo le singole metacompetenze come se fossero oggetti di apprendimento da fruire in modo isolato l'una dalle altre oppure seguendo un iter sequenziale che assume una metacompetenza come punto di partenza ed un'altra come punto d'arrivo. Il percorso che porta all'apprendimento delle metacompetenze appare, infatti, indifferente al suo punto di partenza sebbene, come risulterà chiaro più avanti, varia in relazione al soggetto committente del percorso formativo.

Quindi l'idea alla base di questa proposta di formazione formatori considera il set di metacompetenze come una trama riflessiva costituita da un insieme di dimensioni (apprendere ad apprendere, ricerca di senso, *self empowerment*, pensiero valutativo*, ecc…*) che agiscono tra loro come un ologramma, perché ciascuna è la sfaccettatura delle altre, e che possono essere assunte in un percorso formativo come vettori di apprendimento per rafforzare nei formatori quella capacità di riflettere sulle proprie pratiche educative e imparare a nominare, monitore e direzionare i processi implicati.

3.3 IL RUOLO STRATEGICO DEL CONTESTO ORGANIZZATIVO

Una delle più cruciali questioni a monte dei percorsi di apprendimento sulle metacompetenze riguarda con quali chiavi interpretative possiamo leggere il contesto organizzativo che, come dimostreremo nei successivi capitoli, consideriamo uno dei presupposti fondamentali per lo sviluppo delle metacompetenze.

Dal nostro punto di vista, il ricorso a quegli approcci che accostano l'organizzazione unicamente sotto il profilo della razionalità, del linguaggio a-simmetrico improntato alle funzioni classificatorie e discriminatorie[220], del logos, del 'pensiero indirizzato'[221], delle relazioni di potere, risulterebbero profondamente insoddisfacenti e limitanti per allestire il modello entro cui si situa la nostra proposta formativa e al cui centro poniamo un'organizzazione in grado di riconoscere spazi di espressione alla soggettività nelle sue diverse componenti.

Con questa considerazione, non intendiamo passare in rassegna i principali studi organizzativi, ma richiamare quelle caratteristiche e quelle connotazioni che, a nostro giudizio, rendono l'organizzazione compatibile con l'acquisizione e l'esercizio di una soggettività complessa, consapevole ed in parte inconscia, razionale ma anche intuitiva, immaginativa ed emotiva[222]. Un'organizzazione che 'si prende cura'[223] e lascia aperto il dialogo con il mondo interno di ciascuno. Un'organizzazione - come ricorda Domenico Lipari riportando le parole di Walsh e Ungson[224] - intesa come reticolo di significati intersoggettivamente condivisi che sono mantenuti attraverso lo sviluppo e l'uso di un linguaggio comune e l'interazione sociale quotidiana.

---

220 Si deve a Ignacio Matte Blanco l'introduzione del concetto di 'logica simmetrica' e di 'logica a-simmetrica' (crf. Ignacio Matte Blanco (1995), *Pensare, sentire, essere*, Einaudi, Milano, p. 62). La prima caratterizza la mente inconscia che funziona per insiemi e sottoinsiemi tendenti all'infinito, mentre la seconda mette in campo il pensiero definito, la percezione cosciente di un oggetto delimitato.

221 Per Jung il pensare in modo indirizzato è l'espressione della funzione razionale che ordina le rappresentazioni secondo i concetti in esse contenuti. Esiste il pensare non indirizzato che ordina i contenuti rappresentativi secondo norme e criteri che non sono pienamente consapevoli perché ricchi di significati che sono intrisi di storia personale, ed utilizza il linguaggio delle immagini, dei simboli, delle metafore, dei paradossi.

222 Si può affermare, parafrasando Ignacio Matte Blanco, che le emozioni sono la sintesi di coscienza ed inconscio; in esse è presente il pensiero a-simmetrico e quello simmetrico che tende a generalizzare. Quanto maggiore è l'intensità delle emozioni tanto più ricche sono di inconscietà e di pensiero non indirizzato che si esprime per iperboli ed ossimori.

223 'Prendersi cura' nel senso che Winnicott attribuisce a questo concetto, che non ha quindi un significato terapeutico o medico, ma 'genitoriale', ossia materno e paterno, che si sostanzia nel preoccuparsi dell'altro con un'apertura empatica. Cfr. Winnicott, D.W. (1970), *Sviluppo affettivo ed ambiente*, Armando, Roma, pp. 56-58.

224 Lipari, D. (2002), *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano, p. 99.

3.3 Il ruolo strategico del contesto organizzativo

Proponiamo qui di considerare l'approccio di Gian Piero Quaglino[225] che suggerisce di curare in modo particolare tre dimensioni organizzative che creano tre tipi di spazio di relazione e di espressione della soggettività: la riparazione nel lavoro, la flessibilità nel ruolo e nel gruppo, l'equilibrio nella leadership. Tre spazi non separati ma parzialmente sovrapposti, che si richiamano a vicenda e non possono esistere l'uno senza l'altro.

In relazione alla prima dimensione, egli parte dall'assunto proposto da H. Hirschhorn[226] secondo il quale "il concetto kleiniano di riparazione evidenzia come la produzione di beni e servizi utili per la collettività fornisca all'individuo la possibilità di riparare le proprie relazioni; in questo senso, è possibile dimostrare che il simbolo positivo rappresentato da beni e servizi socialmente utili possa aiutare l'individuo a ristrutturare i simboli del proprio mondo interiore". Se questo è vero, occorre che i vertici dell'organizzazione creino le condizioni, nelle strategie adottate, nei prodotti e nei servizi realizzati, adatte a consentire agli individui di riconnettere questi ai propri oggetti interni per ricostruire e riparare parti danneggiate della propria storia. Ma nel contempo, spetta agli individui che lavorano nell'organizzazione saper scoprire, ritrovare ed utilizzare questi nessi, contribuendo a elaborare una cultura organizzativa riparatoria e non, soltanto e sempre, persecutoria e punitiva.

Per compiere questo passaggio, l'organizzazione deve riconoscere lo spazio all'iniziativa personale ed all'errore, che sono i due vettori che consentono di attraversare la colpa, l'ansia e la depressione per ricostruire il proprio rapporto con gli altri e con il progetto organizzativo.

Da questo punto di vista il lavoro diventa ciò che Winnicott chiama 'oggetto transizionale', ossia luogo in cui si riescono a prendere le distanze e nel contempo avvicinare sia la propria storia, sia la storia dell'organizzazione per comprenderle e narrarle con l'ausilio del linguaggio dei simboli.

Ciò è possibile, sostiene Quaglino intrecciando il proprio pensiero con quello di H. Hirschhorn, se si creano alcune condizioni fondamentali:

- la scelta strategica, da parte della leadership, ed il riconoscimento, da parte degli individui, del valore collettivo dei prodotti e servizi realizzati, che comporta una visone più profonda e condivisa della *mission* dell'azienda;
- la piena consapevolezza da parte degli individui che i contenuti di lavoro sono un punto di confluenza tra impegno soggettivo, risorse tecniche e struttura

225 Quaglino, G.P. (1996), *Psicodinamica della vita organizzativa. Competizione, difese, ambivalenza nella relazioni di lavoro*, Raffaello Cortina, Milano. In questo volume l'Autore compie una scelta di campo: si situa sul versante dell'interpretazione simbolica e metaforica delle organizzazioni, mettendo a frutto chiavi interpretative elaborate in campo psicoanalitico e focalizzando l'attenzione specialmente sui contributi di C. G. Jung.

226 Hirschhorn, H. (1988), *The Workplace Within*, Mit Press, Cambridge, p. 204.

organizzativa. Ciò comporta, da parte della leadership, il riconoscimento e la valorizzazione di questi intrecci;
- l'accettazione, da parte della leadership, della legittimità del conflitto e nel contempo la capacità degli individui di contenere il conflitto entro limiti che ne consentono l'elaborabilità e la loro trasformazione in progetti di lavoro e in rafforzamento di relazioni.

In sintesi, "l'orientamento positivo alla costruzione di una matura cultura manageriale, capace di contenere piuttosto che di non agire il proprio disturbo, non può che rifiutare le evocazioni di immagini di sé grandiose o inflazionate, nella consapevolezza che ciò a cui si rinuncia non è altro che la possibilità di saper pensare l'organizzazione"[227].

Per quanto riguarda la flessibilità nel ruolo, la seconda dimensione introdotta da Quaglino, essa si esprime nella capacità di opporsi alla rigidità ed alla durezza degli atteggiamenti difensivi e di mettere in campo aperture collaborative. "I tratti salienti di questo profilo - scrive Quaglino[228] - sono rappresentati dalla propositività e responsabilizzazione, come disposizioni soggettive intensamente investite da un interesse ed un impegno reale a sostenere e far crescere anziché a sottomettere ed a controllare; ed anche dalla grande apertura nelle relazioni, che si traduce sia nella capacità di critica costruttiva e di valorizzazione dell'esperienza degli altri, sia nella corrispondente capacità di riconoscere ed esprimere soddisfazione come segno di autentico coinvolgimento in quelle stesse esperienze".

Ciò presuppone anche che gli individui utilizzino il proprio corredo di competenze per far crescere, per nutrire anziché competere e primeggiare e che il gruppo di lavoro venga utilizzato come luogo di dialogo e di intreccio, contenendo le spinte a trasformarlo in uno spazio regressivo e proiettivo. Anche la leadership non deve venir meno al proprio impegno di riconoscere il valore di questi atteggiamenti e di riservare dei luoghi per capitalizzare l'accumulo di sapere e di competenze che lo scambio produce.

Infine, la terza dimensione, che attiene alla leadership, è in certo modo evocata dalle dimensioni precedenti ed a loro pre-esiste, perché ne è la condizione. Essa viene sinteticamente definita come 'leadership costruttiva', ritrovando in questa definizione tutti caratteri che sono propri di una strategia relazionale che 'tiene assieme le diversità', 'valorizza gli apporti di ciascuno', 'favorisce il dialogo e la partecipazione', 'elabora, comunica e condivide la visione dell'organizzazione', 'sostiene l'espressione del dissenso e favorisce la ricomposizione dei conflitti',

227 Quaglino, G.P. (1996), *op. cit.*, p. 357.
228 Ivi, p. 358.

'stabilisce un clima di fiducia e di crescita personale oltre che dell'organizzazione'. Tutto questo è, per certi versi, difficile da conseguire e diffondere, eppure rischia di essere poca cosa se queste caratteristiche "poggiano su una visione povera o mortificata della propria soggettività, su un dialogo impedito con il proprio mondo interno, sull'opacità del proprio inconscio e se soprattutto attiva la dinamica della rimozione o della negazione nei confronti di ciò che il teatro interno mette in scena a proposito del tema del potere"[229].

Si chiede quindi alla 'leadership costruttiva' di essere consapevole del proprio potere e di esercitarlo avendo come bussola la possibilità di ricomporre la crescita dell'organizzazione con quella degli individui che la compongono, coltivando germi di sviluppo presenti nel contesto territoriale in cui si realizzano i servizi. Si chiede cioè di 'disintossicare', come dice H.S. Schwartz[230], la vita organizzativa e, al contrario, di nutrirla con eventi di significato etico.

229 Ivi, p. 361.

230 Citato da Quaglino, G.P. (1996), *op. cit.*, p. 363.

3.4 LA COSTRUZIONE DEL SETTING FORMATIVO

In un percorso, come quello da noi proposto, che intende mettere in gioco la soggettività delle persone, le loro relazioni e la comunicazione dei loro vissuti professionali, la costruzione del *setting formativo* non può che rappresentare un ulteriore presupposto-chiave per la realizzazione del piano, nonché uno degli obiettivi cruciali su cui misurare la riuscita delle attività formative.

Nell'ambito della nostra proposta per lo sviluppo delle metacompetenze, infatti, il setting rappresenta l'alfa e l'omega del percorso formativo perché è sia un presupposto fondamentale per l'avvio delle attività, sia un obiettivo formativo a cui mirare per lo sviluppo delle metacompetenze; sia una metodologia da utilizzare ovvero uno strumento didattico su cui fare leva per realizzare le diverse attività.

Non a caso utilizziamo il concetto *setting* per sottolineare una pratica che evoca il contesto della relazione di aiuto e della psicoterapia, perché partiamo dal presupposto, condiviso da molti autori, che la pratica riflessiva dei formatori sulla propria esperienza professionale non può essere svolta fuori da un 'approccio clinico'[231] nella consapevolezza, tuttavia, che tale approccio non si identifica con la cura della malattia bensì con la presa in carico consapevole della propria esperienza.

Sul significato di *setting* ci sono diverse interpretazioni, tra cui proponiamo la definizione di M. Rotondi[232] perché si situa in ambito formativo: "Per *setting* vengono indicati quell'insieme di fattori richiesti sul piano fisico per applicare con successo un metodo e cioè: logistica (spazi, tempi, numero di partecipanti, spostamenti), dati (da avere e da dare), organizzazione (fissa/variabile, coordinamenti, sevizi ausiliari), ergonomia, strumentazione (materiali didattici, attrezzature necessarie, collegamenti".

In generale, adottando una distinzione che è familiare in ambito psicoanalitico[233] ma non ad esso esclusiva, si può dare al termine *setting* sia una concezione ristretta, sia una allargata[234].

- Nella prima accezione, il *setting* è un insieme di regole e di comportamenti che nell'essere applicati danno forma ad una certa situazione (nel nostro caso è for-

231 Perrenoud, P. (2001), Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, ESF Editeur, Paris, p. 101.

232 Rotondi, M. (2000), Facilitare l'apprendere. Modi e percorsi per una formazione di qualità, Franco Angeli, Milano, p. 48.

233 I frequenti riferimenti psicoanalitici contenuti nel testo non devono far pensare che si intenda trasformare la situazione formativa in processo terapeutico o psicoanalitico. In realtà il concetto di *setting* è stato introdotto, approfondito e praticato soprattutto in ambito terapeutico, dove si è accumulata una ricchezza di riflessioni ed esperienze. Di lì si vuole attingere per trasferire ed adattare questa pratica che nel contesto della formazione si sta sempre più radicando.

234 Gallerano, B. e Zipparri, L. (2003), *Metodo, terapia, training analitico*, Vivarium, Roma, p. 122.

mativa) e che nella loro definizione, esplicitazione e stabilità permettono lo svolgimento di un processo.
- Nella seconda accezione, quella allargata, il *setting* assume un valore fondante per la stessa esperienza di apprendimento, diventa parte integrante del processo, è il processo stesso. Si pensi alla valenza formativa di un *setting* di simulazione oppure dello stage aziendale o anche di una relazione di aiuto.

Nell'ambito del piano di formazione dei formatori, il *setting* formativo acquisterà tre significati fondamentali:
- come luogo in cui si sviluppa un'attività, un'interazione, una relazione. Luogo fisico, delimitato nel perimetro, funzionale all'attività svolta, confortevole e protetto, nel senso che favorisce la privacy se è richiesta dall'attività in gioco, ma anche suggestivo perché deve consentire l'espressione della creatività, in quanto la formazione è invenzione personale e collettiva, è 'invenzione culturale'[235], è gioco. Dovrebbe essere la rappresentazione materiale della seconda e terza accezione di *setting*. È un luogo che richiede di essere abitato, vissuto. Deve diventare una sorta di dimora.
- Come luogo interattivo, spazio transizionale (in senso winnicottiano[236]) condiviso dai soggetti che sono coinvolti nell'attività. È costituito da un insieme di comportamenti pattuiti, sintetizzati dal contratto, che definisce possibilità e vincoli in termini temporali (o altro). Definisce alcune precise condizioni formali della relazione, che tendono a rimanere virtualmente costanti[237]. È un luogo che comprende le risorse messe a disposizione e le attività che possono essere svolte e liberamente scelte. È un luogo di dialogo, di comunicazione, che utilizza i diversi linguaggi. Promuove cura, perché suscita fiducia, protezione, accanto alla frustrazione di alcuni bisogni dell'altro rivolti alla ricerca della soddisfazione immediata. Può essere identificato esso stesso con la cura, se è un luogo ospitale. In questo senso il *setting* è anche un'istituzione, che (in un campo analitico, diverso da quello della semplice relazione di aiuto) funziona come confine analogo allo schema corporeo, analogo alla situazione della relazione primitiva madre-bambino[238].
- Come spazio mentale (cognitivo ed affettivo) che si dovrebbe creare all'interno dell'operatore per accogliere l'altro che chiede attenzione e cura. Da una parte dovrebbe essere lo specchio dello spazio transizionale, nel quale l'altro entra e costruisce gradualmente la propria dimora; dall'altra in esso avviene il confronto ed il dialogo tra il sé dell'operatore e l'altro. È una stanza dove risuonano sentimenti, parole, emozioni, contenute ed osservate dalla consapevolezza. È la stanza protetta dall'astinenza del giudizio e dell'agire, dove l'empatia si confronta con il risentimento. È la stanza interna che contribuisce a creare la

235 Gennai, M. (a cura di) (1996), *Didattica generale*, Bompiani, Milano, p. 11.

236 Winnicott, D.W. (1992), *op. cit.*, p. 139.

237 Genovese, C. (a cura di) (1988), *Setting e processo psicoanalitico*, Raffaello Cortina, Milano.

238 Ibidem.

stanza esterna[239]. Lì l'operatore sperimenta, osserva e verifica la 'giusta distanza' rispetto ai propri vissuti che sono lo specchio della relazione con l'altro. La troppa vicinanza nasconde l'identificazione ed impedisce di 'vedere'. La troppa distanza congela i sentimenti e le emozioni e trasforma la relazione in una interazione senz'anima. La giusta distanza non è mai data ma costruita, osservata con lo sguardo della consapevolezza rivolto ai contenuti emotivi che abitano nello spazio della mente dell'operatore.

Questi significati del *setting* suggeriscono l'ipotesi che in questo spazio la relazione è sbilanciata e asimmetrica[240] a favore dell'esperto che propone un luogo definito, offre un patto, mantiene una consapevolezza che l'altro non ha, si decentra rispetto alla centralità della storia di vita raccontata dall'altro, offre un'esperienza relazionale correttiva rispetto alla storia di vita dell'altro. Tuttavia, dobbiamo ribadire che si tratta di una asimmetria che non deve mai diventare abuso di potere perché è consapevole di se stessa, come risorsa e come vincolo.

In pratica, affinché il *setting* assuma i significati che finora abbiamo illustrato è necessario che sia: trasparente, stabile, definito, condiviso, congruente tra dichiarazioni e comportamenti da parte dell'operatore: in una parola il *setting* deve essere 'in costruzione'[241].

Nell'ambito della costruzione del *setting* formativo, l'esperto che condurrà il piano di formazione formatori dovrà affrontare due questioni salienti, strettamente correlate tra loro:
- come gestire e vincere le resistenze dei partecipanti alla partecipazione del *setting*;
- quali metodi e strumenti adottare per costruire concretamente il *setting*.

Non è possibile ridurre a delle regole di comportamento la costruzione del *setting*, tanto più se si tratta di superare le diffidenze iniziali dei partecipanti. Tuttavia è possibile compiere alcune riflessioni, o meglio segnalare un ulteriore presupposto da salvaguardare e proporre alcune attenzioni che l'esperto dovrebbe mettere in campo nei confronti dei partecipanti.

Si rimanda il lettore, quindi, al capitolo seguente sul ruolo e le responsabilità degli attori coinvolti nel piano formativo.

239 Ferro, A. (1996), Nella stanza d'analisi. Emozioni, racconti, trasformazioni, Raffaello Cortina, Milano, p. 151.

240 Modell, A.H. (1994), *Per una teoria del trattamento psicoanalitico*, Raffaello Cortina, Milano, p. 36.

241 Come risulterà più chiaro nei capitoli che seguiranno, il setting formativo sarà sempre in costruzione. Anticipiamo, infatti, che all'inizio del percorso il *setting* verrà proposto e offerto ai formatori come spazio definito, ma già nel corso delle diverse attività previste il *setting* sarà "vissuto" dai formatori, fino a diventare un vero e proprio risultato ottenuto, costruito e conquistato.

3.5 GLI ATTORI PROTAGONISTI DEL PIANO: RUOLI TRA RESPONSABILITÁ ED EMOZIONI

Proseguendo la nostra riflessione sui presupposti per la riuscita del piano formativo, è necessario introdurre qualche riflessione sulla professionalità dell'esperto e su quel *setting* interno di cui si è accennato nel precedente capitolo.

L'esperto deve poter esprimere la propria 'autenticità' che si rivela nel rispetto dell'altro, nell'empatia verso le storie di ciascuno, nella propria capacità di fare spazio all'altro nel proprio mondo interno, nell'essere in grado di reggere la pressione del giudizio dell'altro, nella capacità di essere se stessi, come scrive C.R. Rogers parafrasando la frase di Kierkegaard[242]. L'attivazione di questo presupposto nelle prime comunicazioni interpersonali e di gruppo favorisce, quindi, l'instaurarsi di un clima più disteso tra i partecipanti che prelude la costruzione del *setting*.

La riuscita di questa fase di avvio del *setting* è la costruzione di un clima di fiducia che si instaura in virtù anche della capacità dell'esperto di evitare comportamenti che palesemente generano sfiducia[243]. In pratica, le attenzioni che l'esperto dovrebbe porre nella relazione con i partecipanti si possono riassumere in tre punti.

Una prima attenzione riguarda la trasparenza delle caratteristiche del lavoro da svolgere. L'esperto dovrebbe centrare il discorso non tanto sugli aspetti organizzativi e sulle regole del gioco, che saranno descritte successivamente, ma su alcune dimensioni dell'esperienza 'dell'essere lì assieme agli altri': il riflettere sul proprio lavoro di formatore, l'ascoltare l'altro con attenzione e rispetto, il proteggere lo spazio di comunicazione e di relazione, il ricercare assieme le risposte alle questioni che emergono.

Una seconda attenzione consiste nel raccogliere da parte dell'esperto le difficoltà, le perplessità, le ansie e le paure che i partecipanti potranno esprimere nei confronti delle caratteristiche di lavoro precedentemente comunicate. Si tratta di consentire ai partecipanti di compiere una prima esperienza di 'accoglienza e di accettazione' di sé nel gruppo e da parte dell'esperto, lasciando spazio alle ragioni espresse da ciascuno e restituendo a ciascuno il significato emotivo dei suoi messaggi. Il secondo passo potrebbe consistere nell'affrontare le difficoltà

242 Rogers, C.R. (1993), *La terapia centrata sul cliente*, G. Martinelli, Firenze, p. 166.

243 Tra questi sono da annoverare le frustrazioni eccessive, le promesse non mantenute, le ingiustizie palesi, le intimidazioni, la rivalità, l'assenza o l'incertezza di tutele del segreto professionale, la mancanza di appoggio da parte dell'esperto, la freddezza nelle relazioni, la nel lavoro da svolgere, ecc. In proposito si può fare riferimento a Bellenger, L. (1998), *La confiance en soi. Avoir confiance pour donner confiance*, ESF Editeur, Paris.

e le diffidenze dei partecipanti circa la possibilità di riflettere qui ed ora sulla propria esperienza di formatore mettendo in luce gli insuccessi, le cose buone, gli errori, le difficoltà di gestire emozioni e relazioni.

Una terza attenzione, messa in campo dopo aver completato la restituzione emotiva dei messaggi lanciati nel secondo passo, riguarda l'esplicitazione di alcune caratteristiche relazionali ed organizzative del *setting*, cercando di promuovere riflessioni da parte dei partecipanti per far comprendere il senso di queste. Come si può constatare, una delle variabili chiave della costruzione, ma anche del mantenimento e sviluppo del *setting* formativo, è rappresentato dalla 'risorsa relazione' riferita sia al binomio esperto del piano (cioè il supervisore) e il singolo formatore (cioè l'operatore), sia ai rapporti tra i formatori che formano il gruppo.

La costruzione e lo sviluppo del *setting* si muove nell'intreccio tra una doppia modalità relazionale: quella di coppia e quella di gruppo nel senso che ciascun partecipante, proprio perché si mette in gioco personalmente raccontando se stesso, deve poter sperimentare un'attenzione personalizzata da parte dell'esperto, una sorta di 'relazione di aiuto' oltre che vivere il gruppo come organismo vivente che si sviluppa nel tempo, apprende, aiuta anche creando conflitti. Su queste due dimensioni (la coppia e il gruppo) vale la pena compiere alcune riflessioni.

3.5.1 La relazione formativa basata sulla coppia esperto-partecipante

La coppia non è data da un semplice binomio di persone che si incontrano. Essa si forma sulla base di alcune condizioni:

- permanenza nel tempo dell'interazione affettiva e cognitiva;
- comunicazione improntata a consentire la possibilità di disvelare il mondo interno di un componente della coppia;
- finalizzazione della coppia ad un obiettivo per il cui raggiungimento la coppia diventa risorsa;
- disponibilità empatica di un componente della coppia;
- la relazione di coppia come risposta ad un bisogno del sé, vissuto dal soggetto che cerca la relazione di coppia.

'La coppia' è il paradigma della relazione interpersonale, della capacità di ciascuno di intessere relazioni significative nella vita, della possibilità di vivere esperienze emotive e sentimentali, sia quelle a pregnanza affettiva che quelle con prevalenza aggressiva o distruttiva. Le esperienze di rapporto affettivo nascono, crescono e permangono nella matrice di coppia, che contiene in se stessa la eco della coppia genitoriale. È il luogo che raccoglie la memoria dell'affettività e perciò permane vivo e costantemente evocato nelle relazioni attuali.

Questa matrice originaria, che per certi versi va al di là del tempo in quanto riveste le caratteristiche dell'archetipo, evoca tutti i modelli di coppia che sono presenti nella vita di ciascuno: da quella materna a quella paterna, da quella genitoriale, a quella coniugale. Perciò permane come modello di confronto per valutare il valore e il disvalore di ciò che si vive nelle coppie del presente. Queste coppie, che potremmo definire 'vitali' perché danno l'impronta alla vita relazionale, rappresentano il filtro attraverso il quale si guarda e ci si rapporta alla relazione diadica.

Il paradigma della coppia affonda le proprie radici nel passato dell'infanzia e costituisce un terreno sul quale si riversano attese e proiezioni, che sono il risultato di un mix tra la storia vissuta e la storia fantasticata e desiderata. Attraverso di essa si cerca l'ideale della concordia o si teme di cadere nella disperazione del conflitto tra amore ed odio, nella perpetua ricerca di una soddisfazione e di un benessere che, per come è immaginato, non è raggiungibile. In tal senso la coppia può anche essere sorgente inesauribile di delusione[244].

È perciò importante che l'esperto, che lavora nella e con la coppia, sia avvertito e consapevole dei rischi e delle potenzialità di questa risorsa, trovando un giusto equilibrio tra risposte affettive di rispecchiamento e risposte frustranti di contenimento del rapporto nei limiti del contratto. E comunque, sempre mantenendo e rafforzando 'l'alleanza di lavoro' con l'altro, quel filo rosso che mai si deve interrompere, attraverso il quale passa la fiducia, la speranza e i rispetto per i vissuti dell'altro.

Il paradigma della coppia, con le sue radici nelle esperienze infantili, consente all'altro di viversi o di avere accesso alla sua dimensione '*puer*', che non è solo fragilità emotiva, bisogno di protezione, attesa di rispecchiamento straordinario per contenere la paura e la minaccia dell'ignoto. È anche sorridente leggerezza, voglia di ricominciare nella vita, speranza nella riuscita, apertura verso il futuro, messa in gioco per cambiare se stessi anche in rapporto agli altri nel contesto di lavoro. È la risorsa relazionale che consente di sperimentare l'affidamento all'altro, se questi si propone entro una cornice certa di valori, comportamenti ed obbiettivi. È un modo di vivere il tempo in un orizzonte che non nega la morte e accetta il rischio di formulare progetti, mobilitando energie.

Accanto al '*puer*', il paradigma della coppia ritaglia lo spazio del 'genitore' nella misura in cui nella coppia 'esperto/soggetto che apprende' si instaura il modello

244 La coppia è anche il luogo dove si vivono gli archetipi "dell'ideale dell'unione senza separazione, del desiderio di plasmare il partner a proprio piacimento, della rivalità come modello di rapporto, del vecchio saggio e della giovane donna, dello sposo fratello o della fantasia di rapporto della solidarietà e della sanità". Kast, V. (1991), *La coppia, realtà ed immaginario nelle relazioni d'amore*, REDE, Como.

del genitore che ascolta, comprende, propone, contiene, confronta e raffronta aspetti ed attese contrastanti.

3.5 Gli attori protagonisti del piano: ruoli tra responsabilitá ed emozioni

Il paradigma della coppia è il riflesso della possibilità, presente in ciascuno, di tenere assieme l'ombra e la luce, l'eroe ed il pavido, l'onesto ed il delinquente, ricercando, nel reciproco contatto, una sintesi, un'integrazione che trasforma questi contrasti, li attenua, li orienta verso nuove forme di relazione e di comportamenti. L'esperienza riuscita delle coppie originarie dà l'abbrivio alla riunificazione degli opposti dentro di noi.

La relazione tra il singolo formatore e l'esperto-supervisore, che si struttura e si sviluppa nella relazione di coppia, è un'esperienza che mette in contatto con il *puer* ed il genitore interni, attiva questi archetipi che possono diventare i protagonisti di nuovi scenari e di nuovi progetti di vita o professionali e favorire la costruzione delle relazioni di gruppo, che è l'altra risorsa fondamentale per promuovere il *setting* formativo.

È opportuno ribadire che ci si muove qui su un terreno, quello dello sviluppo delle metacompetenze per formatori, non ancora abbastanza coltivato e pertanto le successive indicazioni non possono che tracciare delle linee di tendenza.

Se si volesse fare riferimento a funzioni di 'animazione' per così dire consolidate, si potrebbe dire che nel contesto di lavoro finora definito sarebbe necessario mettere in campo tre funzioni: di supervisione, di *mentoring* e di *coaching*, all'interno delle quali si può ritagliare anche la funzione di docenza.

Senza entrare nel merito di ciascuna di esse, ci limitando a segnalare alcune caratteristiche di ognuna:

- per la supervisione si potrebbe evidenziare la posizione di vertice di osservazione elevato di chi si pone sopra un contesto di eventi. La supervisione è stata, in ambito psicoanalitico dove sembra essere nata, sinonimo di controllo[245] e quindi di esame, ma nel corso degli anni ha acquisito un significato di osservazione orientata alla presa di coscienza da parte del candidato del proprio controtransfert e delle zone di ombra presenti nella relazione terapeutica[246]. Pertanto, pare congruente assumerla nel contesto della formazione delle metacompetenze per questa sua valenza riflessiva ed osservativa. Inoltre, la

245 "L'espressione tradizionale usata per denominare questa processo è 'controllo' o supervisione, una trasposizione del termine tedesco di *Kontrolle*, che significa esame o supervisone, esattamente come ciò che gli anglofobi chiamano *control* (anche i freudiani usano il termine di controllo; Freud e Jung erano di lingua tedesca". Mattoon, M.A., *Cenni storici*, in P. Kugler, (a cura di) (2000), *Supervisione,* La Biblioteca di Vivarium, Milano, p. 33.

246 Moore, N. (2000), "La teoria e la pratica di Fordham nella supervisione", in P. Kugler (a cura di), *Supervisione, op. cit.,* p. 77.

supervisione si svolge in un contesto che non è terapeutico, ma di esso conserva la capacità di ascolto, comprensione, consapevolezza di sé e delle relazioni, sia del supervisore che del terapeuta o del *counsellor* o del formatore;

- per il *mentoring*, si può porre in luce la caratteristica dell'accompagnamento saggio e discreto, proprio come avviene nel racconto di Ulisse nei confronti del figlio Telemaco. Si vuole sottolineare qui l'aspetto di alleanza di lavoro, di condivisione del percorso di una figura complessa che va al di la delle relazioni di transfert e di controtransfert presenti anche in un contesto formativo coinvolgente come quello inerente alle metacompetenze. Può essere intesa come figura che ricorda le relazioni tra 'maestro ed allievo', nelle quali non sono in gioco soltanto prestazioni ma rapporti emotivi, sentimenti, affetti. Una figura che può aiutare nelle difficili transizioni della vita perché ha vissuto esperienze analoghe a quelle che in questo momento si stanno consumando nel percorso di formazione intrecciato alla vita dell'organizzazione. Il mentore si colloca sul confine dell'organizzazione perché la conosce e l'ha vissuta in qualche forma ma nel contempo non occupa in essa una posizione definita[247]. Il mentore è per certi versi una guida che fornisce il supporto ad una persona che sta entrando in un mondo - quello della riflessività applicata alla propria condizione di lavoro vissuta in tutta la sua complessità cognitiva, emotiva, tecnica, relazionale - sconosciuto o poco conosciuto, ancora da scoprire e perciò temuto ma nel contempo allettante. Il mentore può porsi in una relazione creativa, che evoca quella con un 'genitore sufficientemente buono', anche se egli non è né un genitore né un compagno di viaggio, anche se di questi condivide il progetto, la mobilitazione di energie, la volontà di scoprire il nuovo. Si vuole sottolineare qui che anche questo esperto ha sperimentato su di sé il percorso di ricerca personale, la sofferta messa in discussione che comporta lo sviluppo della capacità riflessiva rivolta alla propria condizione professionale e di vita. Non è una persona che vuole insegnare la teoria. È una figura 'di guida verso il mondo da esplorare'[248] da parte del formatore, la quale si mette in gioco nello stesso cammino del formatore, anche, se necessario, fornendo informazioni e conoscenze.
- per il *coaching* è opportuno far risaltare la sua capacità "di inventare e di scovare le occasioni di apprendimento tratte dalla quotidianità lavorativa"[249]. Pertanto è una figura che conosce bene il contesto di lavoro dei formatori, sa trasmettere ma sa discutere le modalità di lavoro per raggiungere gli obiettivi, tende a considerare il contesto di formazione come un luogo ove ci si allena

247 Reggiani, M. (2000), "Coaching, mentoring e dintorni: i mille percorsi dell'apprendimento", in AA.VV. *I luoghi dell'apprendimento*, Franco Angeli, Milano, pag. 300.

248 Lionel Corbett (1995), "La supervisione e l'archetipo del mentore", in Paul Kugler (a cura di), *Jungian Perspectives on Clinical Supervision*, Daimon, Switzerland, pag. 77

249 Reggiani, M. "Coaching, mentoring e dintorni: i mille percorsi di apprendimento", in AA.VV. (2000), *I luoghi dell'apprendimento. Metodi, strumenti e casi di eccellenza delle nuove formazioni,* Franco Angeli, Milano, p. 265.

ma si è anche attenti alle performance, non stabilisce relazioni privilegiate e non valorizza ruoli di protagonismo. Di questa funzione si può valorizzare la sua capacità di contenere le dinamiche di gruppo entro confini precisi, di orientare il lavoro verso i traguardi prefissati e di considerare i partecipanti come adulti autonomi e capaci di svolgere responsabilmente il proprio compito di attività riflessiva su se stessi ed in relazione con gli altri.

- Tre funzioni che non necessariamente devono essere svolte dalla stessa figura professionale e nello stesso contesto formativo: nella costruzione del *setting*, dove può avere un peso particolare il primo impatto con l'attività della narrazione riflessiva della propria esperienza, potrà prevalere una funzione combinata di supervisone e di *mentoring*, mentre nel momento del *project work*, ossia di un lavoro più connesso con la quotidianità lavorativa, potrà essere valorizzata quella del *coaching*.

3.5.2 Il gruppo: risorsa preziosa della relazione formativa

Tra relazione di gruppo e relazione di coppia ci può essere antagonismo se questa viene giocata come fattore di competizione, di privilegio, di seduzione e di rivalità, che esclude anziché includere. Sta all'esperto proporre delle relazioni di gruppo centrate sulla persona ed i suoi bisogni, sulle relazioni di coppia che sappiano anche assumere la configurazione di 'relazione di aiuto' e siano aperte al gruppo, il quale a sua volta deve poter dare delle risposte alle istanze di appartenenza, di condivisione, di elaborazione di un progetto comune. Si tratta di far vivere il gruppo come un sistema che sappia promuovere nel contempo le differenze individuali e le interdipendenze, che lasci spazio all'antagonismo, che può tutelare le individualità, ma faccia emergere 'le tendenze alla complementarità (affinità, affiliazione, somiglianza, regole, comunicazione)'[250].

Anzi, la relazione di coppia può diventare risorsa di gruppo nella misura in cui si propone anche come luogo di possibile, ma non esclusiva, elaborazione delle ansie e delle colpe vissute nel gruppo stesso o nei confronti dell'istituzione.

Ma anche il gruppo deve poter essere l'occasione per esprimere ed elaborare le emozioni, che siano di paura, di ansia, di colpa oppure di gioia, di entusiasmo, di speranza. Un gruppo che aiuti a compiere il difficile passaggio "da ciò che è già conosciuto e sperimentato a quello che non si conosce ancora, così confuso ed inquietante"[251]. Un gruppo che, lasciando spazio al confronto emotivo e cognitivo anche aspro, faccia esperire 'il coraggio di pensare e di sentire', come scrive W.R. Bion[252], che è la base per esercitare l'attività riflessiva.

250 Quaglino, G.P., Casagrande, S., Castellano, A. (1992), *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo,* Raffaello Cortina, Milano, p. 46.

251 Blandino, G. e Blanieri, B. (2002), *Le risorse emotive nella scuola,* Raffaello Cortina, Milano, p. 112.

252 Bion, W.R. (1985), *Seminari italiani*, Borla, Torino, p. 21.

3.5 Gli attori protagonisti del piano: ruoli tra responsabilitá ed emozioni

Di qui il non facile ruolo dell'esperto che, più che depositario di saperi, dovrebbe essere capace di esprimere 'la capacità negativa'[253], ossia la capacità di reggere i conflitti, gli antagonismi, il 'non sapere ed il non capire'. Quando ciò riesce, "il modo di comunicare ed interpretare il ruolo cambia, testimonia ai nostri interlocutori, attraverso i gesti, il tono della voce e la postura, che si può lavorare insieme, anche quando condividere i problemi divide e fa provare reciprocamente sentimenti di antipatia e di persecuzione. Si tratta di un atteggiamento professionale etico poiché non si fonda sulla presunzione di sapere tutto e di poter manipolare l'altro, ma accetta di ricercare, nell'esperienza di incontro e di dialogo con l'altro, la verità sull'altro e su se stessi; emozioni e vissuti, non solo prestazioni"[254].

Il gruppo richiede un tempo di costruzione[255] che si intreccia con quello richiesto per attivare la relazione di coppia e per configurare un assetto esterno ed interno di *setting*. Risulta evidente come tra questi tre fattori vi sia un'importante interazione ed interdipendenza, fattori che nella fase centrale della nostra proposta formativa (che di lavoro del Laboratorio di orientamento, mobilitazione e sperimentazione*)* trovano nella definizione del *setting* un polo di attrazione.

Questi tre fattori, che possono essere presenti anche in altri contesti di formazione, in questo, caratterizzato dallo sviluppo di metacompetenze, assumono una valenza diversa, dovuta all'esercizio costante della riflessività: non si tratta soltanto di attivare questi fattori, pure indispensabili per il percorso di formazione, ma di renderli trasparenti alla riflessione, esercitare con discrezione e costanza la funzione osservante che troverà nelle fasi successive le occasioni di essere praticata con sistematicità.

Viene allora spontaneo chiedersi quale funzione debba avere l'esperto in questa complessa vicenda di costruzione e di utilizzo dei tre fattori, anche se le precedenti considerazioni tendono a ritagliare di questa figura professionale lacune capacità ed atteggiamenti necessari.

253 Lanzara, G.F. (1993), *op. cit*.

254 Blandino, G. e Blanieri, B. (2002), *op. cit.*, p. 116.

255 Per una concezione di gruppo che può facilitare il lavoro di sviluppo di metacompetenze e che favorisce la costruzione del *setting* formativo, si può consultare Quaglino, G.P., Casagrande, S., Castellano, A. (1992), *op. cit.*, pp. 73-187.

3.6 LA PROGETTAZIONE 'RIFLESSIVA'

Se, come abbiamo già detto, l'intento della nostra proposta formativa è promuovere nei formatori lo sviluppo delle metacompetenze a partire da un percorso riflessivo centrato sull'analisi dell'esperienza e sulla ricerca di senso, il modello progettuale che ne deriva non può ispirarsi agli approcci più tradizionali che, ponendo la progettazione in un momento precedente all'erogazione e limitando la valutazione a spazi ben circoscritti, tracciano un netto confine tra i momenti formativi, ovvero tra chi progetta e valuta (il formatore) e chi partecipa alla realizzazione (l'allievo). La logica che, invece, vuole guidare la nostra proposta formativa pone le sue basi sulla partecipazione attiva del soggetto 'in formazione' alla costruzione e alla valutazione del proprio apprendimento.

L'ipotesi da cui partiamo è che la progettazione di un percorso finalizzato a sviluppare riflessività non può scindersi dalla sperimentazione stessa della riflessività.

In pratica, se nei modelli tradizionali lo iato tra progettazione, realizzazione e valutazione può comportare alcuni vantaggi, come per esempio quel senso di sicurezza che infonde la distinzione dei ruoli tra il committente e il cliente ovvero tra chi traccia l'itinerario, chi lo percorre e chi ne analizza i risultati, in un percorso sulla riflessività il ruolo del soggetto che apprende non si concilia con quello dell'utente che consuma un'offerta formativa pensata e prodotta da un altro diverso da sé stesso.

Un percorso mirato a sviluppare la trama riflessiva delle metacompetenze richiede sfide e scelte radicali che, secondo la nostra proposta, consistono nel creare le condizioni organizzative e didattiche per superare la separazione tra i diversi momenti formativi e nel proporre al soggetto di scoprire in prima persona la propria domanda di apprendimento e al formatore/esperto di diventare il 'nocchiero' che guida il soggetto ad esplorare i territori esperienziali sui quali costruire il proprio tragitto.

Le attività di progettazione, quindi, consisteranno nell'individuare le situazioni-stimolo che, più delle altre, possono mobilitare quelle componenti che abbiamo individuato come caratterizzanti la trama riflessiva sulle metacompetenze, cioè: la capacità di riflettere sulla propria esperienza, la capacità di sostare con se stesso per praticare la consapevolezza sospendendo la funzione giudicante, la capacità di entrare in contatto con le proprie emozioni fondamentali (per esempio: la paura, la speranza, la gioia, l'empatia), la disponibilità a costruire le rappresentazioni concettuali delle proprie azioni e delle proprie scelte di vita professionale, ricercandone il senso.

È all'interno di queste situazioni-stimolo che ogni soggetto potrà, quindi, misurarsi con sé stesso per sostenere (e affrontare) due tipi di sfide:

- far emergere ed esplicitare la propria domanda di formazione e analizzare i confini e i contenuti del proprio fabbisogno formativo;
- costruire il proprio apprendimento attraverso azioni di riflessione sulle pratiche lavorative per ricercare senso e significati al proprio agire (*reflection-in-action)*, e ai propri modi di apprendere dall'esperienza *(reflection-on-action*)[256].
- Il risultato auspicato, quindi, è di creare nei partecipanti le condizioni perché essi siano in grado di ri-appropriarsi del proprio vissuto sia personale, sia lavorativo, cioè di poter esercitare una maggiore capacità di controllo e di direzione del proprio agire personale e professionale.

È importante precisare, a questo punto, che la nostra proposta formativa non conclude i percorsi di apprendimento possibili, né esaurisce lo spettro della trama riflessiva delle metacompetenze da sviluppare, ma pone invece le fondamenta di una nuova modalità di apprendere che, trovando i suoi fulcri nella riflessività e nella ricerca di senso, non potrà che avvenire nel corso dell'intera vita lavorativa del formatore in un'ottica evidentemente di *lifelong learning*.

In pratica, lo spirito che guida il modello di progettazione è fornire conoscenze e quegli strumenti utili per promuovere nei formatori-partecipanti le capacità di 'auto-formazione' ed 'auto-orientamento' che riteniamo siano l'espressione più efficace (e il risultato più peculiare) dello sviluppo delle metacompetenze, rifugiando naturalmente quei giudizi e stereotipi che, come denuncia Quaglino, tendono ad associare l'autoformazione all'apprendimento in solitudine o ad una ricetta per risparmiare risorse[257].

Nell'ambito della nostra proposta per lo sviluppo delle metacompetenze, l'auto-orientamento e l'autoformazione rappresentano, invece, le due 'occasioni formative' attraverso le quali i partecipanti possono affrontare e sostenere le sfide di cui si è detto in precedenza. Si tratta, quindi, di azioni e di processi che consentono al soggetto "di esercitare la sua capacità riflessiva sul percorso che sta compiendo, sul significato che per lui ha l'apprendere e le modalità con le quali il contenuto appreso va a 'sistemarsi' all'interno del suo quadro di riferimento"[258]. Dato il

256 Nella nostra proposta intendiamo con il termine riflessione l'esercizio individuale del meditare sulle proprie azioni e del "ripensare a sé", magari attraverso l'uso dei metodi autobiografici, e anche come ricerca della componente artistica presente in ogni pratica lavorativa. Schoen, D.A. (trad. it.) (2006), *Formare il professionista riflessivo*, *op. cit.*, p. 68 e segg. Per Schoen l'abilità artistica professionale è quella componente di 'riflessione nel corso dell'azione' che è parte integrante di ogni competenza professionale e che, in presenza di determinate situazioni problematiche, consente al professionista di "uscire" dalle routine, dalle regole esistenti, dalle consuetudini e dalle procedure per adottare prospettive creative. L'abilità artistica è definita, dallo studioso, come quella abilità con la quale i professionisti attribuiscono talvolta nuovi significati a situazioni incerte, uniche e conflittuali.

257 Quaglino, G.P. (2002), "Verso l'autoformazione", in *FOR*, 53, Franco Angeli, Milano, pp. 9-17.

258 AA.VV. (2005), Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e autoformazione, Isfol, op. cit., p. 53.

loro forte contenuto di individualizzazione dell'apprendimento, apparirà chiaro perché le azioni autoformative ed autorientative, che caratterizzano il nostro modello progettuale, non si conciliano con una proposta formativa formalizzata, circoscritta (nel tempo e nello spazio), predefinita e di cui è possibile pianificarne gli impegni e i ritorni economici.

L'investimento che impone una proposta di questo tipo, per esempio, può non dare risultati immediatamente tangibili e spendibili[259], come d'altra parte è intuibile considerando la natura stessa del nostro oggetto di apprendimento pregno di complessità e ancora del tutto inesplorato. Tuttavia, proprio una sfida di questo tipo rappresenta un'occasione concreta per iscrivere i soggetti e le organizzazioni in quell'orizzonte di senso rappresentato dal *lifelong learning* perché è proprio dall'idea di capitalizzare le conoscenze e le esperienze che si afferma una visione dell'apprendimento come la via d'accesso per raggiungere una condizione diversa da quella attuale, come l'opportunità per trovare nuovi significati alla propria vita personale e lavorativa, come la possibilità di esprimere la propria partecipazione al contesto sociale, economico e culturale, in una parola di accedere pienamente ai propri diritti di cittadinanza[260].

È per questo motivo che ribadiamo l'importanza di un forte collegamento tra la proposta formativa e l'organizzazione alla quale afferiscono i formatori che verranno coinvolti nel piano stesso. Come risulterà chiaro nei capitoli successivi, l'organizzazione è chiamata a garantire, nel corso delle fasi progettuali, tutte le condizioni perché tali percorsi possano svolgersi pienamente nell'ambito delle pratiche lavorative e soprattutto, in coerenza con la prospettiva di apprendimento organizzativo, dovrà dimostrare di rendersi permeabile ai cambiamenti che un percorso sulle metacompetenze potrà apportare.

Il prodotto tangibile che rappresenta l'esito finale di questo percorso nonché l'espressione più evidente del modello di progettazione fin qui descritto è rappresentato dal portfolio individuale inteso come uno strumento chiave di progettazione e di valutazione autodiretto ed eterodiretto. Un prodotto che consideriamo necessario e strategico perché, riprendendo le considerazioni di cui sopra sulla prospettiva del *lifelong learning* entro cui si situa la nostra proposta, guida l'utente alla costruzione del proprio apprendimento sia all'interno delle azioni formative qui considerate, sia al suo esterno cioè una volta conclusa l'esperienza formativa.

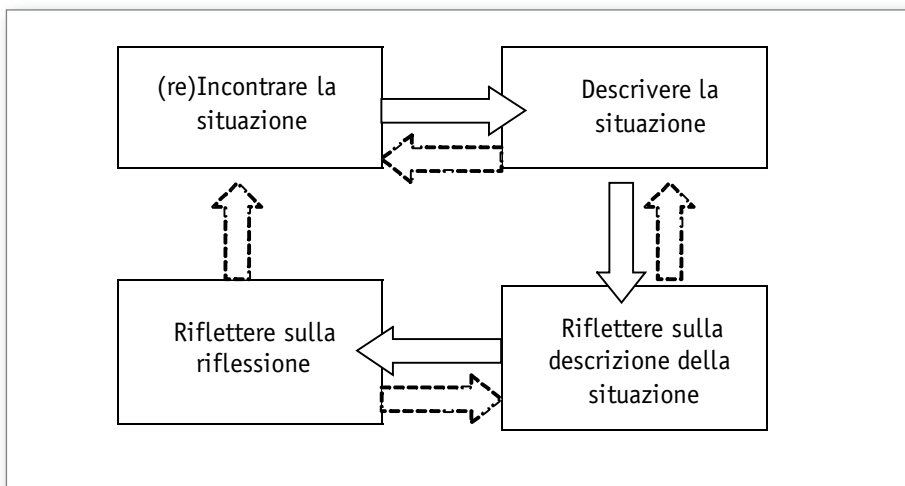
259 È di nuovo Quaglino che ci ricorda come sia insito nelle azioni di autoformazione l'incertezza di un risultati economici immediati, bensì la possibilità di ottenere importanti guadagni in tempi successivi e per lungo tempo. Ibidem.

260 Ci piace ricordare, con queste affermazioni, lo spirito contenuto nei documenti europei sull'apprendimento permanente. Cfr.: Commissione Europea (2002), *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente,* Lussemburgo.

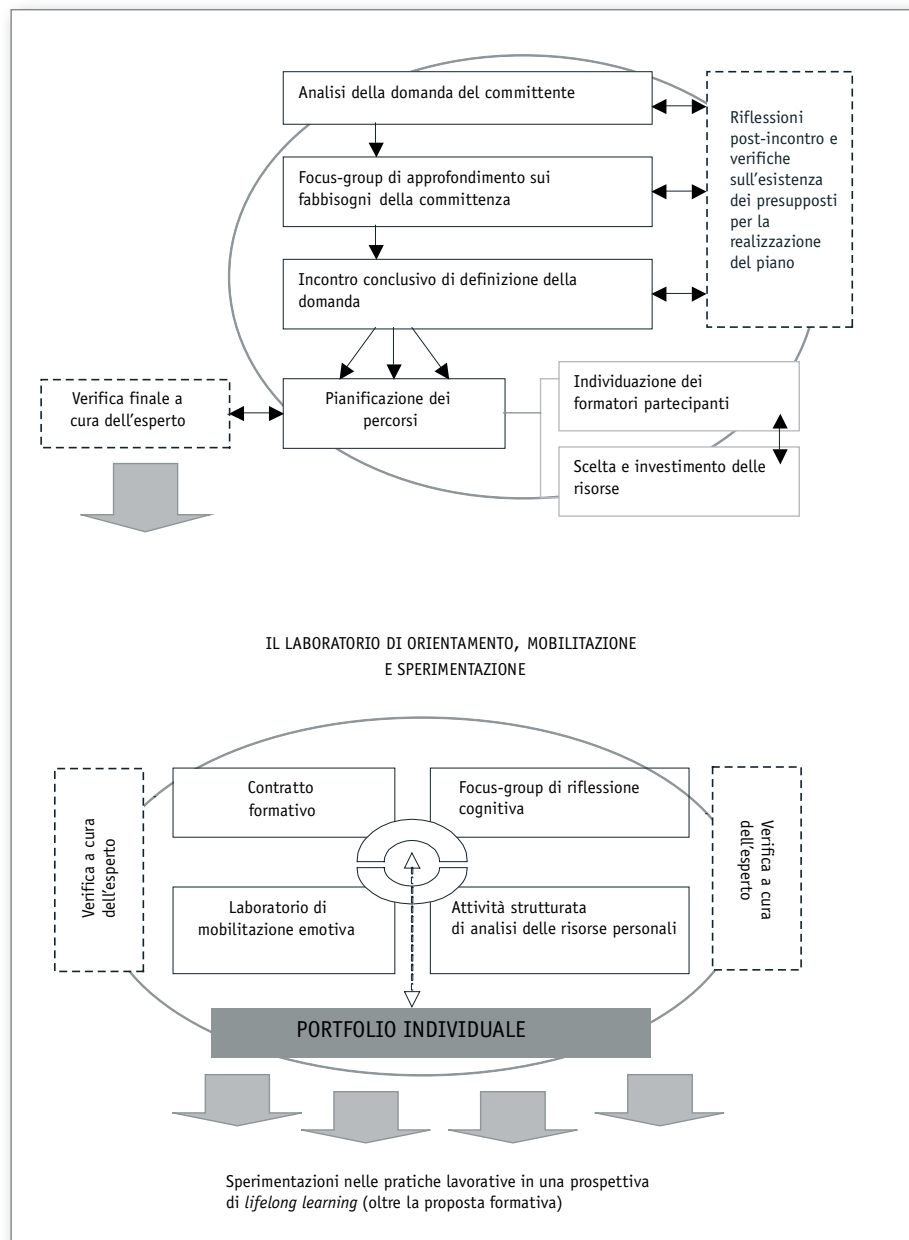
3.6 La progettazione 'riflessiva'

La progettazione delle attività prevede lo sviluppo di tre principali fasi di lavoro:
Fase 1: preparazione del percorso: analisi della domanda e della committenza;
Fase 2: pianificazione degli interventi;
Fase 3: laboratorio di orientamento, mobilitazione e sperimentazione.

Nell'ambito di queste fasi, le attività si svolgeranno in modo continuo alternando momenti volti alla riflessione e alla mobilitazione cognitivo-emotiva, momenti di acquisizione cognitiva e momenti di sperimentazione del cambiamento (consulta Figura 1) e quindi impiegando la figura dell'esperto nei diversi ruoli e funzioni che sono stati precedentemente descritti: cioè il supervisore, il *coach*, il *mentor*. Come risulterà evidente dalla lettura delle azioni, quindi, alcuni tempi potranno essere programmati a monte e fissati in calendario per agevolare la realizzazione delle attività, mentre altri tempi non potranno essere pianificati, perché dovranno tener conto delle esigenze e dei tempi di apprendimento del gruppo dei destinatari. Per questo motivo, pur parlando di una singola proposta formativa, va considerato che nella realizzazione di questo evento educativo dobbiamo considerare una molteplicità di percorsi di apprendimento tanti quanti saranno gli allievi coinvolti.

Figura 1

La figura seguente illustra la proposta formativa articolata nelle diverse fasi di lavoro e nelle specifiche attività.

3.6 La progettazione 'riflessiva'

Figura 2

3.7 PROPOSTE PER LO SVILUPPO DEL PIANO DI FORMAZIONE FORMATORI

3.7.1 La preparazione del percorso: analisi della domanda e pianificazione degli interventi

Nel momento in cui assumiamo l'ipotesi che sia possibile acquisire e sviluppare la trama riflessiva delle metacompetenze attraverso specifici percorsi di apprendimento, la fase con la quale prende avvio il percorso è dedicata alla preparazione dell'intervento, in coerenza con quei modelli progettuali che, accanto agli aspetti cognitivi e dell'apprendimento, attribuiscono massima importanza ai processi sociali, economici ed organizzativi del contesto entro cui si situa l'intervento formativo e al cambiamento che esso contribuisce a generare[261]. È in questa fase di preparazione, infatti, che confluiscono e vengono elaborate tutte le conoscenze necessarie a dare forma e struttura al percorso formativo: le caratteristiche del contesto, il fabbisogno formativo, gli obiettivi da perseguire e tutti gli altri elementi utili per pianificare il percorso.

3.7.2 Le variabili determinanti l'emersione della domanda

È noto che la ricerca del senso di un'azione educativa non può che partire da una lettura di quegli elementi di scenario che forniscono le chiavi per comprendere i cambiamenti che l'evento educativo dovrebbe apportare e interpretare, quindi, il ruolo che l'evento ricopre in quel momento storico e in quel determinato territorio. In tal senso, contestualizzare significa non solo comprendere la realtà circostante, ma assegnare un senso all'azione educativa[262].

Sappiamo anche che i contesti formativi sono il risultato di un rapporto dialettico tra domande espresse dai singoli e domande formulate da organismi di rappresentanza e che, all'interno di questa relazione, possiamo distinguere tra domande esplicite di formazione, quali dichiarazioni manifeste di volontà verso una specifica iniziativa culturale o educativa e domande implicite quali espressioni deboli di un bisogno che per varie ragioni non si manifesta compiutamente, limitando la partecipazione dei singoli al proprio sviluppo e a quello della collettività[263]. Sappiamo che questo approccio allo studio dei fabbisogni formativi nasce nell'ambito di una corrente di pensiero (o se vogliamo di un modello socio-politico) che, avendo ampiamente riflettuto sul concetto di competenza professionale, ha da tempo abbandonato le pratiche di omologazione dei fabbisogni formativi all'interno di impianti corsuali preconfeziona-

261 Lipari, D. (1995), *Progettazione e valutazione nei processi formativi,* Edizioni Lavoro, Roma, p. 73, p. 91 e segg.

262 Reggio, P. (2003), L'esperienza che educa. Strategie di intervento con gli adulti nel sociale, Unicopli, Milano, pp. 26-27.

263 Ivi, p. 52 e segg.

ti[264], per affidare all'educazione degli adulti due compiti principali: dare senso, continuità ed integrazione alle diverse domande formative provenienti dal contesto e costruire con i cittadini, potenziali utenti delle offerte, quel vettore formativo che più li mette in condizione di realizzarsi[265]. L'obiettivo finale delle indagini sul contesto e sui fabbisogni, quindi, diventa quello di perseguire uno scarto minimo tra gli obiettivi dell'agenzia educativa e i bisogni del soggetto[266].

Considerando la trama riflessiva delle metacompetenze e immaginandole connesse ad una qualche domanda implicita dato il loro carattere complesso e intangibile, è legittimo e importante porsi il problema di come favorire l'esplicitazione e l'espressione del fabbisogno. La risposta più ortodossa imporrebbe la ricerca di un metodo per svolgere una analisi che possa descrivere lo spettro delle esigenze/carenze da colmare e virtuosamente innescare il processo di progettazione formativa. Tuttavia, se adottassimo la prospettiva per cui il bisogno di formazione è assimilabile ad un oggettivo stato di carenza oppure è riconducibile ad una percezione propria dei soggetti interessati, dovremmo avere a disposizione i criteri per definire gli stati di carenza ai quali ricondurre sia il dato oggettivo, sia la percezione.

In questo ultimo caso, inoltre, dovremmo essere in grado di distinguere tra bisogni spontanei e bisogni indotti[267], sapendo che un soggetto consapevole di questa differenza sarà in grado di esprimere non solo più motivazione verso la propria crescita, ma anche maggiore partecipazione sociale[268]. Ecco quindi che la funzione principale di un'indagine sul contesto, nell'ambito della nostra proposta formativa, assume un ruolo strategico per favorire e promuovere un'assoluta integrazione tra gli obiettivi del sistema e gli obiettivi del soggetto, in pratica per mettere in atto l'importante processo di negoziazione e concertazione dei bisogni che, come afferma Duccio Demetrio, "rappresenta già un evento educativo

---

264 La letteratura sulla relazione tra fabbisogni di competenza e processi di apprendimento è piuttosto ampia, segnaliamo comunque il volume: Montedoro C. (a cura di) (2001), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento,* Franco Angeli, Milano, che approfondisce le radici storiche delle strategie di individualizzazione e personalizzazione degli apprendimenti. Sulla connessione tra cambiamenti organizzativi e sviluppo delle competenze, confronta tra gli altri: Ajello, A.M. e Meghnagi, S. (1998), *La competenza tra flessibilità e specializzazione,* Franco Angeli, Milano.

265 Analizzando i bisogni educativi della società attuale e collegandoli alla questione della continuità/discontinuità delle carriere, Demetrio distingue tra domande di formazione compensative, domande innovative e domande espansive, affermando che con le prime i soggetti si "scolarizzano" e acquisiscono competenze circoscritte; con le seconde avanzano il bisogno di rinnovare i saperi e di avviare nuovi percorsi, infine con le terze avanzano il bisogno di emanciparsi dalla quotidianità e di trovare "un proprio luogo di vita" ove realizzarsi pienamente. Cfr. Demetrio, D. (1997), *Manuale di educazione degli adulti,* Laterza, Bari, pp. 246-250

266 Ivi, p. 248.

267 Per approfondire le dimensioni della domanda educativa: cfr. Pellerey, M. (1999), *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale,* Las-Roma, p. 106 e segg; p.154 e segg.

268 Megnagi, S. (1986) "L'utilità di una riflessione sui bisogni di conoscenza", in *Il curricolo nell'educazione degli adulti,* Loescher, p. 71 e segg.

perché l'elaborazione della propria immagine di bisogni con chi ha il compito di precisarli è già un modo di interrogare la mente"[269].

Ma come si coniuga lo spirito pragmatico contenuto in queste riflessioni con la complessità e l'apparente intangibilità delle metacompetenze? Ovvero in assenza di una scala di riferimento che misuri gli stati di carenza, è possibile parlare di una domanda e di un fabbisogno formativo sulle metacompetenze da parte dei singoli formatori e in prospettiva degli utenti dei loro percorsi? Quali possibili forme assumerebbe questa domanda e quali possibili influenze ne condizionerebbero l'emersione? In questo e nei prossimi paragrafi tenteremo di fornire alcune risposte a questi interrogativi.

Nella precedente ricerca condotta da Enaip nei Cfp è emerso come i formatori più esperti e sensibili dimostrano di utilizzare, nei percorsi di formazione iniziale con utenze 'difficili', un ampio ventaglio di risorse personali, come per esempio il ricorso alla riflessività, la ricerca del senso, la valorizzazione dell'esperienza trasformata in oggetto di apprendimento, il fare rete. In pratica, pur senza averne la necessaria consapevolezza, mettono in atto una trama riflessiva di metacompetenze che riconoscono necessaria soprattutto per gestire *setting* educativi complessi, situazioni lavorative nuove, relazioni educative conflittuali o particolarmente perturbanti. I momenti che meglio rappresentano tali situazioni sono tre:

- quando il formatore si sente interpellato dall'utente e coinvolto come educatore nell'affrontare problemi cruciali di vita dell'utente stesso;
- quando il formatore si fa carico del travaglio del collega che sta affrontando una situazione formativa particolarmente impegnativa o quando si trova lui stesso ad un bivio di scelte nella propria vita professionale;
- quando il formatore si vede posto in una situazione lavorativa con responsabilità nuove e pesanti, o viceversa quando vive una condizione professionale marginalizzata e senza via di uscita.

È in questi momenti che, attraverso segnali deboli e confusi, nasce nei formatori il bisogno di imparare a gestire le emozioni connesse al rischio del fallimento, di riflettere sul proprio vissuto, di utilizzare le nuove possibilità di scelta e di sperimentare nuove modalità di relazione e nuove prospettive da cui osservare se stessi, gli altri e gli accadimenti per contrastare quella tentazione di rifugiarsi in qualche nicchia organizzativa e sottrarsi alla fatica del rimettersi in gioco.

Queste prime considerazioni ci portano a ritenere che la domanda espressa dai formatori riguardo lo sviluppo di metacompetenze non sia tanto legata ad una rilevazione dello scarto tra una condizione reale e una ideale, quanto piuttosto alla percezione di un bisogno individuale che risulta fortemente influenzato dal percorso

269 Demetrio, D. (1997), *op. cit.*, p. 248.

personale e professionale svolto dal formatore, dalla sua esperienza educativa, dal senso di responsabilità verso il ruolo educativo e la propria organizzazione, da una qualche predisposizione personale alla riflessione su sé stessi e sul proprio agire.

Abbiamo detto il formatore tende ad utilizzare, in modo più o meno latente, la trama riflessiva delle metacompetenze nel momento topico della relazione formativa, quando cioè aiuta l'utente a gestire il suo (e il proprio) disagio attraverso il riconoscimento delle emozioni e il potenziamento delle capacità riflessive. Da qui l'ipotesi che anche i partecipanti delle offerte formative siano potenzialmente portatori consapevoli di un qualche fabbisogno formativo sulle metacompetenze intese soprattutto come capacità di ricercare e assegnare senso al proprio agire, di sviluppare capacità di decisione e di scelta. I percorsi di orientamento e le attività didattiche che, nell'ambito dei progetti di formazione professionale, mirano allo sviluppo delle competenze trasversali si rivelano sicuramente un terreno fertile per far emergere e riconoscere tali domande. Sono questi due momenti nei quali orientatori e formatori, guidati dalla propria sensibilità ed esperienza, riescono a riconoscere negli utenti questo fabbisogno. Il limite avvertito, tuttavia, è quello di sempre: non riuscire a nominare il bisogno, a far emergere la domanda, a rilevarne la presenza in modo oggettivo, in un parola: a dare continuità offrendo proposte formative strutturate.

In entrambi, nei formatori e negli utenti, il bisogno di sviluppare metacompetenze rimane quindi irrisolto, ma non solo per l'assenza di un metodo, bensì per la presenza di altre variabili che, a nostro avviso, influenzano in modo decisivo il formarsi di una domanda di questo tipo. Infatti le metacompetenze, per la propria natura pregna di relazionalità, si pongono come risposta ad un bisogno intersoggettivo, relazionale e contestualizzato, mai riconducibile in via esclusiva al singolo formatore o ai singoli utenti, ma espressione sofisticata e complessa di un fabbisogno allargato: quello del sistema educativo. Sappiamo, infatti, che il tipo di offerta formativa, il profilo dell'utente destinatario di quell'offerta e il profilo professionale dei formatori sono realtà strettamente connesse tra loro: come avviene nella dialettica tra esperienza e apprendimento, anche in questo caso si tratta di un circolo virtuoso dove l'uno influenza l'altro e da questo ne rimane influenzato al fine di generare un processo di cambiamento[270].

Ne deriva che la disponibilità e la sensibilità ad investire nello sviluppo di metacompetenze presuppone che le proposte educative vadano oltre la mera acquisizione di qualifiche e competenze professionali, per mirare ad obiettivi più sistematici il cui perno è lo sviluppo della persona considerata nel suo complesso e

270 È stato Dewey che per primo ci ha fatto riflettere sulla differenza tra semplice azione e interazione, affermando che la sola attività non costituisce esperienza e non implica cambiamento, ma la possibilità e la capacità da parte del soggetto di percepire 'il ritorno' dell'esperienza stessa, genera apprendimento. Dewey, I. (1938), *Esperienza e educazione,* La Nuova Italia, Firenze, p. 179.

nella sua complessità. A sua volta, questa offerta formativa, che oseremo definire pervasiva ed evoluta, non può che essere espressione di un'organizzazione che, per mission, posizionamento e ruolo, si percepisce come un flusso in divenire, un'organizzazione cioè che opera per generare, promuovere e diffondere il cambiamento sul territorio[271].

È quindi la stretta connessione tra l'organizzazione e il territorio a diventare un nodo cruciale del nostro ragionamento sul fabbisogno di metacompetenze. Il territorio, nella nostra prospettiva, non inteso come perimetro delle domande espresse da una determinata popolazione, ma 'luogo di democrazia' e 'criterio ordinatore di servizi e offerte', come è stato più volte richiamato dagli quegli studi che hanno ricercato il nesso tra l'assetto socio-culturale-economico di un determinato contesto e la qualità del sistema educativo in esso presente[272].

Possiamo ribadire, quindi, ciò che avevamo già posto tra le condizioni essenziali per lo sviluppo delle metacompetenze: è solo nell'ambito dell'organizzazione che possono prendere forma e possono emergere domande, latenti o consapevoli, per l'acquisizione e lo sviluppo delle metacompetenze. Tali presupposti sono già individuabili nelle scelte compiute dall'organismo di formazione nel promuovere le proposte formative, delineare le condizioni di qualità delle proprie offerte, pianificare percorsi interni di sviluppo organizzativo, investire nell'innovazione e nell'apprendimento come risorse realmente strategiche rispetto al proprio contesto di riferimento[273].

Giunti a questo punto, diventa d'obbligo chiedersi quale soggetto organizzativo potrebbe essere realmente interessato a commissionare un intervento sullo sviluppo delle metacompetenze, Se, come abbiamo già avuto modo di dimostrare in altri lavori possiamo ipotizzare tre tipologie di committenti (il sistema, l'organizzazione e solo in ultima istanza i singoli formatori[274]), l'identificazione del sog-

---

271 L'organizzazione come flusso in divenire o ologramma è la più classica delle metafore che descrivono il modello della *learning-organizzation*, cioè di quelle organizzazioni in grado di mantenere un rapporto, proficuo e dialettico, tra cambiamento e mantenimento, novità e tradizione. cfr. Morgan, G. (1991), *Images. Le metafore dell'organizzazione,* Franco Angeli, Milano; Tomassini, M. (1993), *Alla ricerca dell'organizzazione che apprende. L'apprendimento organizzativo nel futuro della formazione continua*. Edizioni Lavoro, Roma.

272 Reggio, P. (2003), *op. cit.*, p. 29.

273 Si confrontino: Lipari, D. (2002), *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano; Weick, K.E. (1997), *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina, Milano.

274 Per l'analisi delle caratteristiche di queste tre domande si rimanda al volume Isfol: Pepe D. e Infante V. (a cura di) (2006) *Strumenti e modelli per lo sviluppo della riflessività nella formazione* (in corso di stampa). In questa sede ricordiamo sinteticamente le caratteristiche delle domande. Una domanda da parte del sistema formativo potrebbe assumere le caratteristiche di un percorso di formazione permanente; una domanda da parte dell'organizzazione potrebbe rientrare nell'ambito degli interventi di formazione continua; nel terzo caso, una domanda da parte dell'utente potrebbe trovare risposta solo nell'ambito di un'offerta privata che tuttavia presenterebbe numerosi limiti e dovrebbe rispondere a determinate condizioni di sistematicità di cui si è avuto modo di trattare nel precedente lavoro.

getto-committente e di conseguenza l'analisi dei suoi bisogni e delle sue caratteristiche diventa, in sede di progettazione, un passaggio essenziale per l'implementazione di qualunque offerta formativa sulle metacompetenze. Ogni committente sarà portatore, infatti, di bisogni e istanze specifiche e compito dell'esperto sarà decodificare tale contesto, come illustriamo nel paragrafo che segue.

3.7.3 L'analisi della committenza

La domanda che deriva da una committenza di sistema o di una rete si coagula (in modo non esclusivo) attorno ad esigenze di comprensione di processi mentali implicati nelle pratiche lavorative riconosciute come trasversali a più organismi di formazione oppure attinenti al lavoro di rete. La rete, infatti, è il paradigma e la metafora che connota i legami tra organismi che intendono andare oltre la semplice aggregazione e lavorare insieme per 'fare sistema', condividendo finalità, obiettivi, percorsi che sono stati delineati dal sistema educativo di istruzione e di formazione nell'ottica del *lifelong learning*.

La domanda che deriva da una committenza di organizzazione s'incentra attorno alle problematiche del singolo organismo di formazione che derivano dalle pratiche lavorative formali, non formali ed informali nelle quali si annidano istanze di superamento di disagi, di ricerca di compatibilità tra ruoli diversi ovvero tra finalità e culture contrastanti, di gestione di conflitti, di scioglimento di legami di appartenenza esclusiva a gruppi di lavoro, ad aree organizzative e a figure carismatiche, di gestione di miglioramento continuo del proprio stare in una situazione di lavoro. La definizione di questa domanda sarà il risultato del negoziato e della condivisione tra le due ottiche: quella dell'organizzazione e quella del singolo.

La committenza da parte del singolo formatore mette in luce una domanda che nasce dalle medesime pratiche di lavoro indicate precedentemente, ma proposte e definite dal singolo senza la mediazione dell'organizzazione o del sistema, con i limiti di cui si è già detto[275].

L'indagine sulla committenza è parte integrate della fase che, in questa proposta formativa, abbiamo definito 'analisi della domanda'. Si tratta di un processo strutturato nel corso del quale l'esperto si attiva per verificare se esiste, e in quale

275 Ribadiamo che nella nostra proposta, il ruolo dell'organizzazione è centrale tenendo conto che per garantire un'effettiva ricaduta sull'offerta formativa rivolta a varie tipologie di utenti, i formatori che usciranno dal percorso sulle metacompetenze dovrebbero comunque far parte in modo organico di un sistema organizzativo radicato sul territorio e con un'offerta formativa ampia, articolata ed eterogenea; inoltre il ruolo fattivo dell'organizzazione consente di risolvere anche il problema delle risorse economico-finanziarie che un Piano formativo di questo tipo impone: nel caso di offerta di specializzazione "a catalogo", destinata cioè a singoli utenti, è necessario tenere presente che la possibilità di partecipare a questa esperienza di apprendimento risulterebbe fortemente subordinata alla disponibilità del professionista di auto-finanziare la propria formazione, con probabili effetti negativi sulla selezione della domanda

misura o forma, una possibile domanda di formazione sulle metacompetenze e quali sono le condizioni perché tale domanda possa strutturarsi in fabbisogno formativo. L'approccio che, quindi, guida la nostra idea di analisi della domanda è quella proposta da alcuni interessanti studi psico-sociali che distinguono tra committenza e mandato, e assegnano al committente il ruolo di cliente, cioè di colui che vuole discutere con l'esperto sugli obiettivi da raggiungere e sul percorso da seguire, dichiarando la propria disponibilità a mettersi in gioco e per questo a sperimentare in prima persona la progettazione del proprio percorso (come abbiamo illustrato nel capitolo 3).

In tal senso, l'analisi della domanda diventa quel processo con il quale si intende facilitare il perseguimento degli obiettivi di sviluppo nella persona (i singoli partecipanti) e nell'organizzazione[276].

In concreto, questa fase ha l'obiettivo di verificare la presenza di tre fattori di base:
- la presenza di un'organizzazione (ovvero un sistema) che si configura come committente e quindi metta a disposizione un referente/responsabile che, sotto la guida dell'esperto, potrà avviare l'analisi della domanda;
- la presenza di uno stato problematico non necessariamente identificabile con una situazione critica e negativa, ovvero un bisogno (ben definito o mal definito) che ha generato la richiesta di incontro con l'esperto da parte del committente;
- la presenza di condizioni operative per svolgere le attività di analisi della domanda, cioè la disponibilità da parte dell'organizzazione a collaborare con l'esperto per indagare sul problema, far emergere i fabbisogni, coinvolgere gli operatori nel percorso di formazione.

L'analisi della domanda consiste quindi in un'indagine effettuata in risposta alla richiesta più o meno esplicita di un determinato committente, ma potrà consistere anche in un'azione promozionale da parte dell'esperto che avrà riscontrato il bisogno nell'organizzazione a seguito di un precedente intervento di formazione, ovvero di consulenza organizzativa e/o di sviluppo territoriale.

L'analisi della domanda dovrebbe consentire di: raccogliere informazioni sul richiedente, verificare se la domanda riguarda un fabbisogno di metacompetenze e in questo caso individuare il problema cruciale e le persone che ne sono coinvolte; aiutare il richiedente a riformulare la domanda e avviare la committenza.

3.7.4 Il percorso proposto

L'analisi della domanda potrà svilupparsi in un percorso che prevede le seguenti tappe:

276 Carli, R. e Paniccia, R.M. (2003), *Analisi della domanda*, il Mulino, Bologna, p. 53.

- incontro preliminare con il responsabile/referente dell'organizzazione con l'obiettivo di raccogliere informazioni sul richiedente e verificare se ci sono i presupposti di una possibile committenza. Il metodo proposto è un colloquio/intervista guidata (consulta Azione n. 1);
- riflessione individuale da parte dell'esperto sui risultati dell'incontro preliminare; l'esperto potrà avvalersi di una griglia di domande (consulta Azione n. 2);
- focus-group di approfondimento con il responsabile e altri referenti dell'organizzazione con l'obiettivo di individuare il problema cruciale che ha condotto ad esprimere una domanda di formazione sulle metacompetenze; stabilire i fattori, le circostanze e le persone coinvolte nella situazione problematica, cioè tutti i possibili elementi che hanno contribuito a fare emergere il bisogno; approfondire le questioni rimaste aperte nell'incontro preliminare. Anche in questo caso, il metodo proposto è il colloquio/intervista guidata (consulta Azione n. 3);
- riflessione individuale da parte dell'esperto sui risultati dell'incontro di approfondimento che potrà svolgersi ricorrendo anche in questo caso alle domande riportate nell'Azione n. 2;
- incontro conclusivo con il referente dell'organizzazione con l'obiettivo di socializzare i risultati dei precedenti incontri, riformulare la domanda nel caso ci siano ulteriori questioni da definire, formalizzare il rapporto con la committenza e avviare le attività per la pianificazione dell'intervento.

Il risultato di questo percorso è duplice e riguarda l'organizzazione nel suo complesso e le persone che ne sono responsabili. Si tratta di una conclusione che deve essere resa esplicita e diventare oggetto di chiara consapevolezza da parte di tutti, perché rappresenta la condizione prima, in senso cronologico, logico e strategico, per poter sviluppare metacompetenze nell'organizzazione e nelle persone che vi appartengono. È essa stessa un primo atto di riflessività che l'organizzazione compie su se stessa e sulle proprie condizioni di lavoro.

Infatti, percorrendo questo itinerario che è stato sopra delineato:
- l'organizzazione si pone davanti all'immagine che ha di se stessa e della pratica della riflessività; prende consapevolezza della propria 'permeabilità/impermeabilità' rispetto alle metacompetenze; sperimenta il proprio potenziale nella capacità di apprendere ad apprendere dalla propria esperienza;
- l'organizzazione può dichiararsi disponibile oppure non disponibile a creare ovvero a rafforzare le condizioni per rendere praticabile l'utilizzo delle metacompetenze da parte del proprio personale. Se essa decide favorevolmente, è consapevole della propria disponibilità ad attivare processi di trasformazione e di sviluppo della propria capacità di apprendere, avviandosi sulla strada dell'apprendimento permanente[277].

277 Una strada che, una volta imboccata, è opportuno non interrompere, perché la perdita della riflessività non solo crea demotivazione come qualsiasi perdita, ma è vissuta come una ferita narcisistica, ossia una menomazione della soggettività e quindi del proprio valore.

Quindi se tutte le attività si saranno svolte secondo quanto previsto ed avranno esito positivo, sarà allora possibile incontrare nuovamente la committenza per pianificare l'intervento formativo.

Nelle schede seguenti si propone il dettaglio delle singole azioni.

Scheda azione n. 1

Incontro preliminare dell'esperto con il responsabile/referente dell'organizzazione

Obiettivi per l'esperto

Con questa prima griglia di domande, l'esperto dovrebbe raccogliere informazioni sulla persona che formula la domanda, il suo ruolo e le sue aspettative: dovrà quindi verificare se il richiedente è in grado di prendere decisioni circa la possibile realizzazione dell'intervento formativo oppure da chi dovrebbe ricevere l'incarico. Inoltre dovrà verificare se il richiedente ha già una conoscenza delle metacompetenze ed è al corrente di quello che l'esperto può offrire. Infine dovrà verificare che esiste una congruenza tra il committente, la domanda e sé stesso.

Domande per l'intervistato:

1. *Può descrivermi brevemente l'organizzazione e il contesto di riferimento?*
2. *Può chiarirmi il suo profilo e il ruolo che svolge all'interno dell'organizzazione (ovvero del sistema)?*
3. *Quale idea ha delle metacompetenze? Quali categorie riconducibili al sapere, al saper fare e al saper essere illustrano meglio la sua idea di metacompetenze?*
4. *Si è già occupato in precedenza di metacompetenze? Se si, in quale modo? Se no, perché proprio oggi avverte questo bisogno?*
5. *Se dovesse utilizzare una metafora o un concetto-chiave, come definirebbe le metacompetenze?*
6. *Quali sono le sue fonti di conoscenza su questo argomento?*
7. *In quale modo pensa che sviluppare le metacompetenze nella sua organizzazione possa rispondere alle esigenze di cambiamento e di miglioramento che avverte come necessari? Quali vantaggi e quali limiti intravede nell'investimento sulle metacompetenze?*
8. *A suo giudizio esistono, nella sua organizzazione, le condizioni perché possa realizzarsi un intervento di formazione dei formatori sulle metacompetenze?*
9. *Quale risultato auspicate di ottenere a seguito della realizzazione di un piano di formazione formatori di questo tipo?*
10. *Qual è il vero valore aggiunto che pensate di ottenere da questa esperienza?*

Scheda azione n. 2

Riflessione a cura dell'esperto sui risultati dell'incontro preliminare con il responsabile/referente dell'organizzazione

a *Cosa mi ha comunicato il committente di se stesso e delle sue necessità, attraverso il modo in cui si è svolto il colloquio?*
b *Quali sono gli elementi del contesto di cui dovrei tener conto per avere una chiara analisi della domanda?*
c *Sono congruenti il contesto e il committente della domanda con il contenuto del problema presentato?*
d *Quali e quanti sono i clienti finali della domanda? (clienti diretti, indiretti, ecc)? Chi saranno effettivamente i destinatari della proposta di formazione formatori?*
e *Quali sono gli effettivi bisogni del committente? Ci sono altre richieste implicite avanzate dal committente e di cui devo tener conto?*
f *Quali sono i problemi che dovrò effettivamente affrontare con questa proposta di formazione formatori? Quali vincoli? Quali risorse?*
g *Ci sono le condizioni per proseguire le fasi del mio lavoro?*

Scheda azione n. 3

Focus-group di approfondimento con il responsabile/referente dell'organizzazione

Obiettivi per l'esperto

Con questa seconda griglia di domande, l'esperto dovrebbe verificare se la domanda riguarda un fabbisogno di metacompetenze e in questo caso individuare il problema cruciale e le persone che ne sono coinvolte. In pratica, l'esperto dovrà raccogliere informazioni sul problema che ha determinato la domanda, verificando che si tratti effettivamente di un fabbisogno connesso alle metacomeptenze. In particolare, l'esperto dovrà aiutare il richiedente a identificare le situazioni che determinano il problema e a declinare tutti i soggetti coinvolti a vario titolo. Inoltre dovrà aiutare il richiedente ad individuare gli obiettivi che intende raggiungere nel breve o medio termine attraverso l'intervento formativo. In ultima analisi, con queste domande, l'esperto dovrebbe riuscire a capire quali sono i bisogni espliciti e quali sono i bisogni impliciti del suo interlocutore.

Domande per l'intervistato

1. *Esiste una situazione problematica (o più problemi) che l'organizzazione sta affrontando e che potremmo interpretare come la situazione da cui ha origine questa domanda sulle metacompetenze?*
2. *Se NON esiste una situazione problematica circoscritta, quali sono le condizioni di "disagio" (del sistema / della rete / dell'organizzazione) che hanno dato origine a questa richiesta? Se invece esiste una situazione problematica, come si presenta e che caratteristiche ha?*
3. *Per chi realmente questa situazione rappresenta un problema?*
4. *Cosa ha portato all'emergere di questi problemi? Quando, con quale frequenza, da quanto tempo, con chi, in quali situazioni il problema si verifica?*
5. *Quali soluzioni sono state finora adottate per arginare il problema e chi le ha promosse? Quali risultati avete ottenuto?*
6. *Alla luce delle riflessioni che abbiamo condiviso nel colloquio preliminare, per quali aspetti possiamo affermare che la vostra domanda organizzativa riguarda un problema di fabbisogno di metacompetenze? A vostro giudizio, per quali aspetti, invece, la vostra richiesta non riguarda un bisogno di sviluppare metacompetenze? In quale altro modo potrebbe essere risolto?*
7. *Quali parametri dovrebbe rispettare la proposta di formazione formatori sulle metacompetenze per la vostra organizzazione? Per esempio:*
   - ***a*** *avete già un'idea dei formatori da coinvolgere nella proposta formativa?*
   - ***b*** *quale profilo possiedono, quali caratteristiche dimostrano di avere, quale ruolo organizzativo svolgono?*
   - ***c*** *perché avete scelto un investimento proprio su questi formatori?*
8. *Quali risorse (umane, economiche, temporali, organizzative, logistiche, ecc…) sono disponibili per consentire una piena realizzazione della proposta formativa e quali sono invece gli ostacoli che prevedete potranno influenzare la realizzazione del piano?*
9. *Nel concreto, quali risultati auspicate di raggiungere, e in quanto tempo, attraverso il piano di formazione formatori sulle metacompetenze? Quali risvolti realistici pensate che potrà avere questa esperienza di formazione sulla vostra vita organizzativa? Quale utilizzo farete del know-how acquisito?*
10. *In quale modo pensate di gestire le sensibilità, le attese, le disponibilità suscitate in coloro che hanno partecipato al percorso di sviluppo sulle metacompetenze e in quale modo pensate di mantenere e alimentare, a livello organizzativo, il valore aggiunto che deriverà da questa esperienza di formazione?*
11. *In conclusione, siete disponibili ad avviare un vero percorso di formazione che rappresenta anche un'occasione di apprendimento organizzativo? Come giudicate questa occasione? Quale valutazione ne date?*

3.7.5 La pianificazione dei percorsi

Una volta aver individuato la committenza e definito l'area dei suoi bisogni e interessi, il passaggio successivo consiste nell'allestire le condizioni essenziali per la realizzazione dei percorsi formativi. In pratica, nel corso di questa fase il committente, avendo dichiarato la propria disponibilità e motivazioni ad investire sulle metacompetenze, dovrà affrontare due sfide strettamente connesse tra loro:

- come rendere la propria organizzazione permeabile all'utilizzo delle metacompetenze nell'esercizio delle relazioni, delle funzioni e delle responsabilità organizzative;
- con quali parametri scegliere i formatori da coinvolgere nel percorso formativo e come rendere congruenti (durante ed al termine del percorso stesso) gli stili di governo dell'organizzazione con le nuove sensibilità, le nuove attese e le nuove disponibilità suscitate in coloro che hanno partecipato ai percorsi.

La risposta a queste sfide riporta in campo quelle considerazioni sul ruolo dell'organizzazione riflessiva che abbiamo assunto tra i presupposti fondamentali per la realizzazione dei percorsi, cioè l'affermarsi di quegli approcci che, superate le logiche connesse unicamente alla razionalità e al potere, propongono un'organizzazione in grado di:

- riconoscere spazi al mondo della soggettività e promuovere la riflessività anche attraverso l'esercizio creativo e la pratica del linguaggio simbolico;
- incoraggiare i soggetti ad elaborare le emozioni nelle loro molteplici varianti (la paura, la gioia, la speranza, l'angoscia, l'ansia) e ad abbandonare così le maschere a cui facilmente si ricorre per esprimere i ruoli lavorativi;
- sostenere nei singoli la condivisione dei valori e delle credenze, per costruire visioni e linguaggi comuni[278].

Si tratta, quindi, di richiamare quelle caratteristiche e quelle connotazioni che, come già descritte, rendono l'organizzazione compatibile con l'acquisizione e l'esercizio di una soggettività complessa, consapevole, immaginativa ed emotiva, cioè una soggettività che sia al tempo stesso razionale ed intuitiva.

Proponiamo un percorso di lavoro che, alla luce delle riflessioni prodotte fino a questo momento sul ruolo strategico della cultura organizzativa, parta dalla Direzione dell'organizzazione che ha promosso l'intervento, alla quale viene lasciato il compito di individuare e segnalare quali risorse umane ed economiche investire. Questo perché siamo consapevoli che la scelta degli operatori da coinvolgere nel Piano avverrà sulla base dei criteri di politiche e di valorizzazione del personale che ogni Struttura intende darsi.

278 Weick, K.E. (1997), *op.cit.*; Lipari, D. (2002), *op. cit*.

3.7 Proposte per lo sviluppo del piano di formazione formatori

L'attività di pianificazione potrà svolgersi attraverso un: incontro con il referente dell'organizzazione con l'obiettivo di individuare in questa ultima fase di lavoro. Per quanto riguarda la tipologia di formatori da coinvolgere, l'esperto potrà aiutare il committente ad individuare due profili: il Formatore-quadro e il Formatore-operatore sulla base di tre requisiti fondamentali: 1) il curriculum, 2) il rapporto contrattuale con l'organizzazione, 3) il ruolo e le funzioni svolte dal formatore nell'organizzazione, così come proposto nella tabella 1. Nella scelta, comunque, dovrà essere rispettata la condizione di una giusta proporzione tra uomini e donne (50%), al fine di rispettare il criterio delle pari opportunità.

Per riassumere, quindi, possiamo affermare che il riconoscimento di un bisogno di metacompetenze si manifesta in determinati setting formativi attraverso una domanda latente e inconsapevole che, per essere riconosciuta come tale, necessita di una particolare abilità di diagnosi da parte del formatore che combina percezioni individuali e riscontri oggettivi. Come in un circolo virtuoso, questa capacità di diagnosi non è data in modo assoluto, ma si rende possibile solo in presenza di determinate condizioni legate alla qualità dell'offerta formativa e alla tipologia di struttura che eroga i percorsi.

Alla luce di queste considerazioni, apparirà più chiaro perché l'esperto dovrebbe concentrarsi più nel fare emergere possibili domande di metacompetenze piuttosto che ricercare bisogni espliciti di formazione, non lasciandosi attrarre dall'ambizione di misurare un qualche scarto tra condizioni esistenti e desiderate, ma valorizzare il più possibile le percezione dei singoli e in primo luogo dei possibili committenti.

A conclusione di questa fase di preparazione del percorso, i risultati sui quali l'esperto potrà verificare il raggiungimento degli obiettivi e misurare il successo delle azioni sono fondamentalmente tre:

- la presenza di un contesto territoriale aperto alla diffusione e alla circolazione dei saperi e delle conoscenze;
- la presenza di un'organizzazione disposta ad apprendere e ad investire nell'apprendimento continuo e nell'innovazione;
- la presenza di una tipologia di offerta formativa orientata allo sviluppo delle persone nel suo complesso e nella sua complessità.

In pratica, la rilevazione della domanda dovrà essere piuttosto l'esito di una riflessione compiuta dall'esperto a partire dalla ricerca di alcune condizioni-base che dovrebbero confermare la presenza di un processo di apprendimento collettivo e organizzato, seppur manifestato ad un livello implicito, che chiama in causa - anche se con diverse responsabilità - formatori, utenti, offerte formative, strutture e territori.

Tabella 1

Profilo del formatore	Caratteristiche
1 Formatore-quadro	**a** Formatore con esperienza di minimo otto anni; **b** ha un rapporto organico e stabile con l'Ente; **c** ricopre presso l'Ente un ruolo di direzione e/o responsabilità su processi e/o progetti (es. Coordinatore, Capo progetto, ecc).
2 Formatore-operatore	**a** Formatore con esperienza di minimo cinque anni; **b** ha un rapporto organico con l'Ente, con almeno due anni di attività nell'Ente; **c** svolge stabilmente attività su processi formativi (es. tutor, progettista, docente, valutatore, ecc.) e/o svolge un ruolo di coordinatore junior su un Progetto.

3.8 IL LABORATORIO DI ORIENTAMENTO, MOBILITAZIONE ESPERIMENTAZIONI

Una volta aver costruito i presupposti per la realizzazione del piano, attraverso l'analisi della domanda (e della committenza) e la pianificazione dell'intervento, l'esperto potrà porsi ulteriori obiettivi:

- promuovere e sviluppare nei partecipanti quelle capacità di auto-formazione e auto-orientamento che abbiamo indicato in precedenza come strettamente connesse alla trama riflessiva delle metacompetenze (conforta il cap. 3 sulla progettazione riflessiva) e che abbiamo declinato come la capacità di riflettere sul percorso che si sta compiendo, sul significato dell'apprendere e sulle modalità con le quali il contenuto si organizza e trova collocazione nel quadro di riferimento della propria esistenza; tutto questo a partire dalla ricerca e identificazione del proprio fabbisogno di formazione al fine di rendere i propri percorsi di apprendimento il più possibile coerenti con le proprie esigenze;
- definire la sfera dei bisogni/desideri/attese degli operatori coinvolti, condividere con loro la struttura del percorso (gli intenti, le finalità, l'architettura), costruire e verificare il loro grado di adesione rispetto alla proposta formativa, in pratica mobilitare le risorse personali e l'io desiderante nel quadro di un contratto formativo concepito come momento iniziale di organizzazione degli impegni e dei contenuti che andrà a confluire nel portfolio individuale;
- sperimentare il cambiamento facendo perno sulla costruzione del *setting* formativo inteso come spazio di apprendimento, co-progettato e co-valutato con i formatori, ove sviluppare una percezione positiva circa lo sviluppo cognitivo ed emotivo delle metacompetenze, alimentare l'alleanza con i formatori e sperimentare il cambiamento auspicato.

Questa fase, che denominiamo Laboratorio di orientamento, mobilitazione e sperimentazione rappresenta il cuore del percorso formativo, il momento nel quale si concretizza e prende forma lo sviluppo delle metacompetenze.

Proprio su quest'ultimo punto vale la pena ribadire che perché il *setting* assuma quei significati che abbiamo descritto nei capitoli precedenti occorre che sia trasparente, stabile, definito, condiviso, 'in costruzione', congruente tra dichiarazioni e comportamenti da parte dell'operatore. Per questo motivo, all'inizio del percorso (già cioè nella fase dell'analisi della domanda), il *setting* formativo è stato proposto, offerto e posto come spazio definito, ma nel corso del Laboratorio di orientamento il *setting* sarà ottenuto, costruito, conquistato e vissuto dai formatori, cioè diventerà uno dei veri e propri risultati del percorso formativo.

Non si deve dimenticare, infatti, che nel percorso complessivo per sviluppare metacompetenze i luoghi di apprendimento sono molteplici, così come sono diversi gli attori/protagonisti coinvolti, riprendendo pienamente lo spirito che

caratterizza quel modello formativo olistico che concepisce il partecipante nella sua globalità e totalità[279]. Ci riferiamo per esempio a: l'aula che diventa il laboratorio di orientamento, il gruppo di lavoro tra formatori per svolgere un project work, gli spazi didattici condivisi con gli allievi nell'attività di insegnamento/apprendimento, la sala delle riunioni che vede presenti i responsabili del Centro di formazione nella fase di pianificazione dell'intervento. Questa molteplicità di *setting* formativi, se da una parte tende a relativizzare la concezione del *setting* che viene qui proposta, dall'altra accentua l'esigenza sia di considerare il *setting* come spazio interno al soggetto che apprende, necessario per sviluppare l'attività riflessiva, sia di esplicitare i confini e le caratteristiche dello spazio organizzato.

3.8.1 Il percorso proposto

Il Laboratorio di Orientamento si articola nel seguente percorso:

- un'attività mirata alla discussione e definizione del contratto formativo sugli obiettivi, gli impegni e le responsabilità reciproche. Sebbene il contratto formativo si instaura all'inizio del Laboratorio come attività propedeutica alle successive, rappresenta esso stesso un momento essenziale e strategico del percorso di riflessività che caratterizza la proposta formativa sulle metacompetenze. Infatti, anche il patto formativo rappresenta uno strumento di apprendimento dal momento che assumiamo il concetto di cambiamento richiamandoci al modello del *transformative learning* e concependolo, quindi, non solo come esito del processo di apprendimento, ma come il risultato di quel processo di assunzione di responsabilità che il soggetto ha compiuto nel dare senso e significati al proprio agire[280]. Il dettaglio di questa attività è illustrato nella Scheda azione n. 4.
- Riflessione cognitiva (focus-group) durante la quale gli operatori potranno raccontare sé stessi e le loro esperienze all'interno dell'organizzazione. Si tratta di un contesto narrativo aperto nel corso del quale l'esperto/supervisore verificherà la capacità dei formatori di riflettere, di assegnare un senso al proprio agire, di compiere valutazioni di ordine superiore, di ricercare le connessioni tra gli eventi della propria esperienza professionale, di apprendere dall'esperienza e di saper costruire rappresentazioni del proprio lavoro. Si prevede di utilizzare una griglia di domande (consulta la Scheda azione n. 5) che andrà ad esplorare cinque obiettivi fondamentali:

1 la percezione dei formatori sul contesto e sull'organizzazione;
2 la percezione dei formatori sulla loro capacità di lavorare in modo integrato e sulla capacità della loro organizzazione e del sistema di "fare" rete;
3 la percezione dei formatori sulla loro capacità di apprendere dall'esperienza attraverso l'utilizzo della riflessività;
4 la capacità dei formatori di generare rappresentazioni della formazione;

279 Confronta tra gli altri: Liuzzi, M. (2006), *La formazione fuori dall'aula,* Franco Angeli, Milano.
280 Quaglino, G.P. (2005) *Scritti di formazione 2,* Franco Angeli, Milano, p. 151.

5 le aspettative dei formatori rispetto all'intervento di formazione proposto.

- Un'attività strutturata di analisi delle risorse personali con lo scopo di analizzare il livello di padronanza delle competenze trasversali (ritenute un ottimo predittore del potenziale di sviluppo delle metacompetenze) e di rilevare in ogni formatore le dimensioni proprie dell'apprendimento auto-diretto nelle sue componenti di auto-determinazione e di auto-regolazione. Questi due stimoli strutturati saranno concepite anch'esse come risorsa per la riflessione, dal momento che il loro utilizzo sarà finalizzato ad una riflessione sul fabbisogno individuale di formazione gestita nell'ambito della relazione duale esperto-operatore. Il dettaglio di questa fase è riportato nella Scheda azione n. 6.
- Laboratorio di mobilitazione emotiva (focus-group) finalizzata sia a sviluppare nei formatori una percezione positiva circa lo sviluppo delle metacompetenze da un punto di vista cognitivo ed emotivo, sia a generare un cambiamento negli operatori, contribuendo a rafforzare in loro la percezione di essere un gruppo con finalità e intenti condivisi. L'intento di questa attività è far sperimentare ai formatori (e ritrovare) un sano rapporto con il mondo emotivo, rilevare ed osservare il rapporto che i partecipanti hanno stabilito con alcune emozioni importanti o anche con esperienze che sono state cariche di emozioni e che possono rappresentare un fardello più o meno pesante da reggere[281]. Questa scelta, infatti, affonda le sue radici nella convinzione che imparare ad osservare ed a gestire le proprie emozioni rappresenta essa stessa un obiettivo importante dell'attività riflessiva[282]. Consulta la Scheda azione n. 7.
- Naturalmente all'interno e a conclusione di tutte queste attività, l'esperto si ritaglierà degli spazi per compiere le necessarie analisi a carattere valutativo sui risultati ottenuti.

A conclusione del Laboratorio, gli elementi sui quali l'esperto potrà verificare il raggiungimento degli obiettivi e misurare il successo del percorso saranno due:

281 Il rischio che oggi si corre è, da una parte, la ricerca, spesso prodotta artificialmente, di emozioni forti che sembrano ridare il senso ad un vivere povero di progettualità solidale; dall'altra, ci può essere la fuga dalle emozioni considerate troppo intense rispetto ad uno standard di benessere diffusamente pubblicizzato. "Si progetta una vita - scrive Eugenio Borgna - dalla quale si allontani ogni riflessione sul senso della vita e nella quale si sia immersi in una condizione emozionale standard: in una condizione emozionale gaia ed indifferente al dolore nella quale non si abbia più nulla a che fare con l'ansia e la tristezza, con gli stati d'animo che nascano dalle contraddizioni e dalle ferite della vita: con la fatica di vivere che ci fa pensare e ci mette in relazione con la sofferenza degli altri-da-noi e con la nostra sofferenza. Consulta: Borgna, E. (2003), *Le intermittenze del cuore*, Feltrinelli, Milano, p. 28.

282 In effetti le emozioni sono avvertite dal soggetto come un evento psico-fisico importante che altera il decorso dei pensieri e "tinge di colore" le rappresentazioni. Esse si propongono e si impongono alla coscienza, che si rivolge ad esse come ad un "accadimento" e perciò le percepisce come disturbanti, pericolose, minacciose, anche quando si connotano di "positività". Esse lasciano sempre una scia di energia che assorbe i pensieri ed orienta la riflessione. Perciò possono essere fonte di disagio ma anche essere ricche di intuizioni. Le grandi emozioni sono all'origine degli importanti cambiamenti di vita, danno l'avvio ed accompagnano le opere prodotte dalla creazione artistica e motivano alla ricerca dell'esperienza religiosa. Consulta: Pieri, P.F. (1998), *Dizionario junghiano*, Bollati Boringhieri, Torino, p. 31.

- la presenza dei presupposti per la costruzione di una ‘nuova pensabilità positiva’, condizione che, naturalmente, rappresenta l’esito finale dell’intero percorso, ma che in questa fase va comunque avviata e che, pur nella limitatezza della definizione, possiamo intendere come disponibilità, a livello emotivo e cognitivo, ad una corretta e soddisfacente rappresentazione di sé, condizione che avrà l’effetto di motivare i formatori a mobilitare le proprie risorse verso l’impegno formativo assunto;
- la stipula del contratto formativo personalizzato che, a partire dai risultati ottenuti nel processo di analisi del fabbisogno indicherà la condivisione del percorso, l’alleanza ribadita con tutti gli attori, ma soprattutto gli impegni che ogni ‘allievo’ intenderà assumersi per proseguire lo sviluppo delle metacompetenze nel corso della propria vita professionale e nell’ambito delle pratiche lavorative, nelle modalità e nei tempi che avrà potuto concordare con la sua organizzazione.

Quindi, il risultato finale e tangibile di questa fase ma anche dell’intero percorso è rappresentato dalla costruzione, per ogni soggetto, di un portfolio individuale che verrà costruito attraverso un set di metodologie afferenti prevalentemente all’approccio autobiografico[283] e realizzato alternando sessioni individuali e di gruppo.

Il portfolio individuale rappresenta, quindi, il momento conclusivo della proposta formativa e va inteso come strumento fondamentale di ‘auto-etero progettazione e auto-etero valutazione’. I suoi contenuti, infatti, risulteranno utili ad ogni partecipante per acquisire consapevolezza del proprio percorso di apprendimento e come chiave interpretativa per progettare nuovi percorsi e in questo senso dovrà essere concepito come un lavoro in progress. Ricordiamo, infatti, che il Laboratorio non conclude i percorsi di apprendimento possibili, né esaurisce lo spettro della trama riflessiva delle metacompetenze da sviluppare. La nostra proposta pone i germi e le condizioni per l’apprendimento, il quale non potrà che avvenire nel proseguo dell’intera vita professionale del formatore, in un’ottica quindi di *lifelong learning*.

283 Autobiografia personale e lavorativa del formatore; colloquio orientativo con il formatore esperto di ‘metacompetenze’, in pratica utilizzo delle modalità proprie dell’orientamento. Confronta l’ampia letteratura sull’orientamento e in particolare gli studi di Pombeni.

Scheda azione n. 4

La stipula del contratto formativo

- *Sebbene questo sia un momento propedeutico, il contratto formativo costituisce una fase formativa vera e propria del Laboratorio di orientamento. L'attività centrale che si intende realizzare in questa micro-fase è un colloquio individuale con il quale il formatore-allievo condividerà con l'équipe degli esperti:*
- *gli obiettivi, i contenuti e gli intenti della proposta formativa, nonché la definizione formale del ruolo degli attori protagonisti del piano;*
- *il legame tra bisogni e desideri e l'esplicitazione dei desideri individuali e di gruppo;*
- *la condivisione delle risorse e delle opportunità messe a disposizione ai partecipanti da parte del soggetto che eroga l'attività formativa.*
- *la precisazione di alcune regole di comportamento e di etica del percorso (reciprocità, ascolto, partecipazione, sospensione del giudizio, ecc),*
- *la dichiarazione degli impegni e delle responsabilità da parte di chi eroga l'offerta formativa;*
- *congiunta analisi dei risultati conseguiti nel corso delle attività di Laboratorio e il livello di padronanza delle competenze strategiche e delle metacompetenze.*

Scheda azione n. 5

Riflessione cognitiva - Focus-group con i formatori

Obiettivi per l'esperto

Con questa griglia di domande, l'esperto dovrebbe aiutare i formatori a raccontare sé stessi all'interno dell'organizzazione. Non si tratterà solo di analizzare la capacità narrativa dei formatori, seppur importante. Il focus group avrà l'obiettivo di verificare la capacità dei formatori di riflettere, di assegnare un senso al proprio agire, di compiere valutazioni di ordine superiore, di ricercare le connessioni tra gli eventi della propria esperienza professionale, di apprendere dall'esperienza e di saper costruire rappresentazioni del proprio lavoro.

Domande

Obiettivo 1°: La percezione dei formatori sul contesto e sull'organizzazione

- *Vi preghiamo di raccontarci l'organizzazione di cui fate parte e i profili professionali che fanno parte del sistema/della rete.*
- *Vi invitiamo quindi a soffermarvi sui seguenti aspetti: il tipo di offerta/servizi erogati (orientamento, formazione, ecc…), il profilo dell'utenza, le principali risorse (umane, strumentali, informative, finanziarie, ecc…) di cui dispone la vostra organizzazione ecc… e tutti gli elementi che ritenete utili per descriverci al meglio il contesto nel quale operate.*
- *Potete raccontarci il momento storico e culturale che la vostra organizzazione sta vivendo in questo momento? Quanto e in quale modo gli elementi che avete descritto finora stanno generando, a vostro giudizio, questo bisogno di investire sulle competenze strategiche?*

Obiettivo 2° - La percezione dei formatori sulla loro capacità di lavorare in modo integrato e sulla capacità della loro organizzazione e del sistema di "fare" rete

- *La capacità di lavorare in rete viene sempre più considerata come una competenza essenziale e strategica nel mondo della formazione. Come si traduce questo nel vostro contesto lavorativo?*
- *Potete affermare che l'organizzazione alla quale appartenete e il sistema nel quale vi trovate operano in una logica di rete? In quale modo si esprime questa logica? Vi invitiamo a socializzare con noi le vostre percezioni.*
- *In quale modo, voi stessi adottate nelle vostre pratiche quotidiane un approccio integrato, una logica di rete, una prospettiva interdisciplinare? Potete raccontarci le vostre esperienze?*
- *Quali sono i vantaggi e i limiti delle reti per il vostro lavoro e il sistema?*
- *Potete raccontarci come all'interno del sistema/dell'organizzazione di cui fate parte i saperi e le conoscenze circolano, si diffondono, vengono condivise? Vi è, all'interno dell'organizzazione, un'attività e una condivisione dei risultati ottenuti dalle esperienze all'interno del sistema/della rete?*
- *Secondo voi, nella vostra organizzazione e nel sistema, vi è un investimento di risorse economiche ed umane dedicato a facilitare il lavoro integrato tra gli organismi e i soggetti della rete?*
- *Che cosa manca alle proposte formative nelle quali operate per realizzare compiutamente una prospettiva di rete? Quali investimenti occorrerebbe ancora fare? Da parte di chi? Qual è il vostro ruolo e la vostra responsabilità in tutto questo?*

Obiettivo 3° - La percezione dei formatori sulla loro capacità di apprendere dall'esperienza attraverso l'utilizzo della riflessività

- *Quali sono le metafore, le immagini o i concetti-chiave che utilizzerebbe per descrivere l'attuale condizione del vostro lavoro, dell'organizzazione nella quale operate e del contesto nel quale vi trovate?*
- *Quali sono i modelli teorici che avete scelto a guida delle vostre pratiche lavorative e perché avete scelto questi? Quali sono le fonti e/o i soggetti che contribuiscono, all'interno della vostra organizzazione, del sistema/della rete, a generare maggiore conoscenza?*

- *Potete raccontarci la vostra visione di un prodotto e/o offerta che giudicate "di qualità"? Quali sono le migliori esperienze che avete realizzato finora? Perché le definite tali, in base a quali criteri? Come è cambiato, nel tempo, il vostro modo di giudicare la qualità delle vostre pratiche lavorative?*
- *Potete raccontarci come vivete il momento in cui dovete lavorare a nuove idee o produrre nuovi progetti?*
- *Quali risultati ritenete di aver raggiunto nella vostra attività lavorativa? Quando avete raggiunto risultati non previsti (e perché)?*
- *Potete raccontarci come vivete l'esperienza della valutazione delle vostre offerte formative/di orientamento? Utilizzate i risultati delle attività di valutazione e in quale modo? Nel corso del tempo come sono cambiate le vostre aspettative rispetto alla realizzazione delle offerte formative della vostra organizzazione?*
- *Quali sfide vi arrivano dall'organizzazione, dal territorio? Quali sfide vi ponete per migliorare la propria offerta formativa?*
- *Quali le principali difficoltà che incontrate nel vostro lavoro? Che cosa vorreste cambiare nel vostro agire? Che cosa sentite di dover migliorare? Invece, che cosa del vostro agire lascereste immutato?*
- *Pensando allo sviluppo futuro della vostra organizzazione e del sistema nel quale vi trovate, che cosa pensate che possa essere utile per accrescere il livello di qualità delle offerte erogate?*

Obiettivo 4° - La capacità dei formatori di generare rappresentazioni della formazione

Di seguito vi forniamo alcuni stimoli relativi al vostro lavoro di esperti di apprendimento ed operatori della formazione. Vi chiediamo di analizzare ognuno di essi e di fornire una vostra riflessione.

Il vostro vissuto e la vostra percezione su…:

- *… il senso e la finalità del fare formazione;*
- *… l'identità del formatore (l'educatore o l'esperto?);*
- *… la relazione con gli utenti (il coinvolgimento emotivo oppure il distacco, la neutralità?);*
- *… la gestione del proprio contro-transfert (negativo e negato oppure riconosciuto e socializzato?);*
- *... la metodologia formativa (trasmissione di conoscenze oppure costruzione di conoscenze?);*
- *… la resistenza al cambiamento (repressa e negata oppure riconosciuta e trasformata in motivazione?);*
- *... il ruolo istituzionale (la centralità dell'organizzazione oppure la centralità della persona?);*
- *... la didattica (la didattica del programma o la didattica degli interessi?).*

Obiettivo 5° - Le aspettative dei formatori rispetto all'intervento di formazione proposto

- *Pensando complessivamente alla vostra organizzazione, al vostro sistema, quale valutazione ne date?*

- *In che cosa pensate che possa essere utile per il vostro sistema/la vostra rete un intervento sulle metacompetenze?*
- *Quali obiettivi (espliciti ed impliciti) intende raggiungere il sistema con un intervento formativo sulle metacompetenze?*
- *Quale miglioramento vi aspettate di ottenere a seguito di un intervento sulle metacompetenze?*
- *Invece, che cosa ritenete che rimarrà immutato?*
- *Spazio aperto di riflessione.*

Scheda azione n. 6

Attività strutturata volta all'analisi delle risorse personali e all'emersione del fabbisogno formativo individuale

Obiettivi per l'esperto

Questa attività ha lo scopo di rilevare, in modo strutturato, il livello di padronanza delle competenze trasversali (ritenute un ottimo predittore del potenziale di sviluppo delle metacompetenze) e di analizzare le dimensioni proprie dell'apprendimento auto-diretto nelle sue componenti di auto-determinazione e di auto-regolazione.

Si proporrà quindi un Questionario sulle competenze trasversali nella consapevolezza che, seppur con i limiti tipici di qualunque modellizzazione, le competenze relative al diagnosticare, affrontare, relazionarsi possono rappresentare una piattaforma sufficientemente esaustiva e condivisa sulla quale sviluppare le competenze di ordine superiore[284]*.*

Un ulteriore strumento che verrà proposto ai formatori sarà il QPCC (Questionario di percezione delle proprie capacità e convinzioni) messo a punto da Pellerey e Orio[285]*.*

284 Inoltre, la scelta di privilegiare le competenze trasversali come categoria predittiva dipende dal fatto che il modello messo a punto dall'Isfol è diffuso e ben radicato nelle pratiche della formazione iniziale e quindi riconosciuto e validato presso la comunità scientifica; in quanto tale, quindi, ben si configura come un punto di partenza 'condiviso'.

285 Lo strumento indaga sulle dimensioni proprie di un apprendimento auto-diretto, sia riferibili alla componente di auto-determinazione, sia a quella di auto-regolazione e analizza le competenze di natura cognitiva, competenze relative alla sfera affettivo-emozionale, competenze di natura volitiva, competenze di natura motivazionale.

Scheda azione n. 7

Laboratorio di mobilitazione emotiva

Obiettivi del laboratorio

L'obiettivo del laboratorio è di porre in luce i punti di forza e di debolezza, ossia il grado di familiarità ovvero di estraneità che ciascuno vive nel praticare la 'funzione osservante' e nel gestire il proprio capitale emotivo, con particolare riferimento alla rabbia, alla paura ed all'empatia. Attraverso il laboratorio i formatori possono imparare ad osservare il proprio mondo interno, per conoscerlo, 'frequentarlo', 'stabilire un rapporto amicale' e prendere coscienza delle proprie capacità di gestire le emozioni, non tanto per inibirle, per soffocarle o semplicemente per esercitare su di esse un controllo. Al contrario, l'obiettivo è di riuscire ad utilizzarle come risorse per comprendere l'altro, per vivere le situazioni e le relazioni appartenenti alla vita professionale con partecipazione discreta, creando uno spazio di accoglienza dell'altro.
Per raggiungere questo obiettivo è necessario che ciascun formatore abbia una certa familiarità con la 'funzione osservante', con la pratica della consapevolezza di sé, intesa come coltivazione di un atteggiamento, di un'abilità di incontrare qualunque cosa emerge di momento in momento con totale presenza e cuore aperto; una funzione non giudicante, non concettuale, in comunione con qualunque segnale emerga da se stessi, accompagnato ed accolto dal respiro[286].

Il lavoro di gruppo potrebbe utilizzare alcune griglie o delle linee guida per svolgere le esercitazioni.

Si tratta di quattro esercitazioni:
- *prima esercitazione sulla consapevolezza del respiro;*
- *seconda esercitazione sul sé emotivo;*
- *terza esercitazione sull'empatia;*
- *quarta esercitazione sulla rabbia.*

Diamo qui di seguito qualche indicazioni per organizzare queste esperienze.

1. Prima esercitazione: la consapevolezza del respiro

La prima esercitazione può essere costruita attorno all'esperienza della 'funzione osservante' o della consapevolezza di sé rivolta al presente. Non si tratta di riempire questo spazio di lavoro con concetti, suggerimenti o racconti. Al contrario è opportuno volgere l'at-

286 Pensa, C. (2002), *L'intelligenza spirituale*, Ubaldini, Roma, p. 12.

tenzione al presente dove centrale è il respiro: "se impariamo a prestare attenzione accettante al respiro così com'è, noi costruiamo una base per poter stare con le cose così come sono. Dalla piccola accettazione alla grande accettazione: con il respiro così com'è, con noi stessi così come siamo, con gli altri così come sono, con le situazioni e gli eventi così come sono"[287].

Allora si volge dapprima lo sguardo interiore, accettante, disteso, ad un'attività essenziale, immediata, semplice eppure fondamentale: il respiro. Esso ci aiuta a entrare in contatto con il nostro mondo interiore, con la sua turbolenza di pensieri e sensazioni, ed anche con i suoi silenzi. Ma, nel contempo, questa pratica non isola e non separa ciascuno dagli altri: aiuta a cogliere, attraverso il respiro, la comunanza, il legame con gli altri, l'interdipendenza.

Si tratta di provare, sperimentare questa 'funzione accettante ed osservante' inizialmente rivolta al respiro per poi allargarla alle sensazioni che abitano nel momento presente.

Praticare la consapevolezza del respiro per circa un quarto d'ora per poi consentire a ciascuno di raccontare quello che è successo in questo lasso di tempo: le difficoltà incontrate, la percezione di interesse per questa pratica, la percezione di familiarità o non familiarità con la consapevolezza del respiro, l'attenzione rivolta ai propri pensieri ed alle sensazioni durante l'esercitazione, l'orientamento verso lo sforzo nel controllare ciò che avviene nella mente, ovvero la disponibilità ad accettare con empatia la turbolenza dei pensieri: quanto maggiore è la loro presenza, tanto maggiore è l'apertura verso il contatto con la propria mente e la riflessività.

Il termine 'identità emotiva' non deve far pensare ad un soggetto che permane nel tempo uguale a se stesso, sottratto alle variazioni emotive occasionate dalle diverse circostanze della vita. Non si raggiunge l'identità emotiva come se fosse un traguardo di fine percorso, al di là del quale c'è la capacità di gestire le proprie emozioni secondo routines *ordinarie. L'identità emotiva è parte integrante della nostra psiche che è un 'sistema energetico relativamente chiuso'*[288]*, costituito da coppie di cariche emotive opposte, che producono immagini e tendono verso un equilibrio energetico provvisorio, costantemente superato nella ricerca della propria individualità. Perciò si potrebbe dire che non si raggiunge mai la propria identità ma la si vive con espressioni diverse nelle diverse circostanze*[289].

287 Ivi, p. 17.

288 Jung, C.G. (1928), "Energetica psichica", in AA.VV. (1980), *Opere Complete*, Vol. VIII, Boringhieri, Torino, p. 33.

289 Il concetto di identità può essere inteso come Sé, che secondo molti storici contemporanei è il tema centrale degli ultimi secoli nella cultura occidentale. E la cosa più sorprendente "è lo strabiliante contrasto fra la centralità dell'interesse per il Sé e l'enorme variabilità e disaccordo persino sul piano del termine", scrive Mitchell, S.A. (1995), *Speranze e timori in psicoanalisi*, Bollati Boringhieri, Torino, p. 111. Lo stesso autore ritiene che i modi disparati in cui gli psicoanalisti hanno scritto del Sé sono riconducibili a due diversi modelli: il Sé come stratificato, unico e continuo ed il Sé come multiplo e discontinuo" (Ivi, p. 113).

2. Seconda esercitazione: il sé emotivo

La seconda esercitazione che qui viene proposta non ha la finalità di fotografare staticamente il proprio Sé emotivo ma di mettere a fuoco alcune caratteristiche che ciascun individuo tende a mettere in campo con una certa frequenza nelle situazioni di vita. Questa esercitazione dovrebbe consentire un contatto più diretto con il proprio mondo emotivo nelle sue diverse espressioni e, più in particolare, costruire la rappresentazione che ciascuno ha del proprio Sé emotivo, ponendo in risalto le luci, le ombre e le zone grigie rappresentate da quelle emozioni che quasi sfuggono alla coscienza ed alle quali è persino difficile dare un nome.

Per facilitare questa osservazione di sé, proponiamo una griglia, da gestire inizialmente in modo individuale, che consiste in un 'Questionario sul quoziente emotivo'[290]. Al termine della compilazione, che può avere una durata di 15/20 minuti, è utile aprire una discussione per arricchire la propria percezione emotiva e per descrivere le zone di ombra che potrebbero essere approfondite e trasformate nel successivo percorso di formazione.

Due emozioni in particolare potrebbero ricevere una più attenta considerazione: l'empatia e la rabbia. Perché queste due emozioni tra le tante che si vivono nelle diverse situazioni di lavoro e di vita? Di queste emozioni, come del resto di molte altre, si possono dare svariate definizioni e descrizioni, tuttavia tra gli addetti ai lavori c'è un certo accordo nel ritenere che la rabbia sia l'inverso dell'empatia e nel considerare questa come uno degli effetti prodotti dall'assenza di quella. Empatia e rabbia sono infatti strettamente connesse, specialmente nelle relazioni significative, che si sviluppano nel tempo, che tendono a creare un legame e sono veicolo di apprendimento esistenziale, condivisione di esperienze di vita.

Prendere coscienza del proprio quoziente di empatia e di rabbia ed anche del proprio modo di gestire entrambe, può essere una condizione che favorisce, ovvero ostacola, sia la propria capacità di auto-osservazione, sia la propria disponibilità ad entrare in contatto con l'altro. L'empatia accorcia le distanze anche nel proprio mondo interno mentre la rabbia le accresce. L'empatia crea un ambiente relazionale accogliente mentre la rabbia tende a distruggerlo.

In realtà le connessioni di senso in questa coppia di emozioni non sono così semplici, perché l'empatia può inibire una sana aggressività e la rabbia può esprimere una sana ribellione ad un'offesa subita. Perciò è opportuno accostarle entrambe con la giusta distanza, che è data dal non identificarsi con nessuna di esse. Entrambe sono disponibili come risorse emotive ma possono anche generare fardelli, vincoli.

290 Il concetto di identità può essere inteso come Sé, che secondo molti storici contemporanei è il tema centrale degli ultimi secoli nella cultura occidentale. E la cosa più sorprendente "è lo strabiliante contrasto fra la centralità dell'interesse per il Sé e l'enorme variabilità e disaccordo persino sul piano del termine", scrive Mitchell, S.A. (1995), *op. cit.*, p. 111. Lo stesso autore ritiene che i modi disparati in cui gli psicoanalisti hanno scritto del Sé sono riconducibili a due diversi modelli: il Sé come stratificato, unico e continuo ed il Sé come multiplo e discontinuo" (Ivi, p. 113).

Il suggerimento che diamo è di svolgere dapprima un'esercitazione sull'empatia e successivamente una sulla rabbia.

3. Terza esercitazione: l'empatia

La terza esercitazione riguarda l'empatia. L'empatia può essere definita in tanti modi[291]*:*

- *è capacità di entrare nell'esperienza di un altro soggetto senza identificarcisi;*
- *è capacità di vedere o penetrare una cosa o un argomento;*
- *è un mix di capacità di ascolto, di esperienza interiore, di comprensione, di interpretazione;*
- *è il processo psichico che più di ogni altro permette di intendere l'Io estraneo di altre persone;*
- *è collegata all'intuizione, perché l'empatia stabilisce un intimo contatto in termini di emozioni e di impulsi; l'intuizione fa la stessa cosa nell'ambito delle idee.*

Da queste brevi annotazioni si può comprendere il suggerimento di anticipare l'esercitazione sull'empatia rispetto a quella sulla rabbia.

L'esercitazione può prendere spunto dal Questionario 'Il vostro livello di empatia'[292]*. Anche in questo caso non si tratta di disegnare un ritratto statico di se stessi ma di descrivere le proprie reazioni di avvicinamento o di distanziazione affettiva rispetto ad alcune situazioni stimolo, che possono anche essere costruite con la partecipazione dei formatori attraverso una discussione di gruppo. Ad esempio, si potrebbero prendere in considerazione situazioni didattiche in cui ci sia stato qualche comportamento provocatorio da parte di un allievo ed osservare se nelle proprie reazioni emotive prevale l'istanza del controllo e della punizione ovvero della comprensione, della ricerca della relazione e dell'ascolto.*

Se si utilizza il Questionario è opportuno farlo compilare individualmente e successivamente discuterlo in gruppo, per approfondire le risposte, mettendo in luce per ciascun partecipante sia le situazioni che facilitano l'espressione dell'empatia sia quelle che la ostacolano, per arrivare a formulare una sorta di bilancio personale della propria capacità empatica.

4. Quarta esercitazione: la rabbia

La quarta esercitazione riguarda la rabbia che, accanto alla paura ed alla gelosia, è una delle emozioni fondamentali che fanno parte del corredo psico-fisico di ciascun individuo.

291 In questi ultimi decenni la produzione scientifica e non sull'empatia ha avuto un notevole incremento. Qui segnaliamo alcuni riferimenti bibliografici di diverso spessore scientifico: Berger, D.M. (1989), *L'empatia clinica*, Astrolabio, Roma; Albero, P. e Matricardi, G. (2006), *Che cos'è l'empatia*, Carocci, Roma; Rogers, C.R. (1997), *La terapia centrata sul cliente*, La Nuova Italia, Firenze; Kohut, H. (2003), *Introspezione ed empatia*, Bollati Boringhieri, Torino.

292 Vagni, C. e Zanardi, A. (1997), *op. cit.*, pp. 55-57.

Nonostante questa sua matrice, la rabbia ha sollevato e solleva un costante dibattito sulla sua natura[293] *e sulle sue diverse espressioni: aggressività, collera, ira, astio, assertività, ecc. Vi è comunque una convergenza, tra coloro che se ne sono occupati dal punto di vista neuro-biologico e psicologico, nel ritenere che la rabbia nasca da uno stato di frustrazione, ossia da uno stato che si produce quando il soggetto si vede ostacolate le proprie azioni.*

Un'ulteriore convergenza, la si può riscontrare nell'opportunità di distinguere la rabbia intesa come collera fredda ed espressione di odio, dalla rabbia come aggressività orientata ad uno scopo[294]*. La prima si presenta sovente come un ostacolo nella gestione delle relazioni e dei propri progetti mentre la seconda può costituire una risorsa preziosa nel momento di agire ma può anche essere di intralcio in un sistema di relazioni interpersonali piuttosto complesso e fragile.*

La rabbia, come ogni reazione emotiva, è un evento complesso che non può essere decodificato fuori dal contesto in cui nasce e si esprime. Perciò va accostata con cautela, va ascoltata e compresa, anche se si presenta con modalità espressive distanzianti. Conoscerla, comprenderla, imparare a gestirla è un obiettivo da perseguire sul lungo periodo, sia da parte dei formatori che da parte degli allievi.

Anche in questo caso, per avviare una prima familiarizzazione con la rabbia, le sue espressioni e le situazioni in cui viene messa in atto, può essere utile adottare qualche stimolo strutturato tipo, ad esempio, il Questionario 'La rabbia'[295]*. Le modalità di gestione di questi strumenti sono simili a quelle indicate per l'empatia: compilazione individuale del questionario, discussione di gruppo per un approfondimento delle reazioni emotive di ciascuno, descrizione delle reazioni caratteristiche di ciascuno verso le situazioni che generano la rabbia per mettere in luce gli aspetti di forza e di debolezza, sui quali lavorare nel successivo percorso di formazione.*

---

293 Per una sintetica rassegna delle diverse concezioni della rabbia/aggressività in rapporto al Sé si può consultare Mitchell, S.A. (1995), *op. cit.*, pp. 164-185. Vedere anche: Kohut, H. (2000), *La ricerca del Sé*, Bollati Boringhieri, Torino, in particolare il capitolo "Pensieri sul narcisismo e sulla rabbia narcisistica", pp. 124-162. Per conoscere alcune varietà di rabbie si può fare riferimento alla breve raccolta di saggi (1992), "Le rabbie croniche", Bollati Boringhieri, Torino.

294 Per un approfondimento di questo tema, affrontato dal punto di vista delle neuroscienze, si può fare riferimento a Solms, M. e Turnbull, O. (2004), *op. cit.*, pp. 142-144, il quale, nell'affrontare "il sistema rabbia" distingue tre tipi di aggressività: "l'aggressività calda" identificata con la rabbia vera e propria, "l'aggressività fredda" prevalentemente legata al comportamento predatorio, "l'aggressività legata al comportamento di dominanza maschile" orientato all'azione dominante.

295 Contenuto in Vagni, C. e Zanardi, A. (1997), *op. cit.*, pp. 92-94.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV. (2000), *I luoghi dell'apprendimento. Metodi, strumenti e casi di eccellenza delle nuove formazioni,* Franco Angeli, Milano.

AA.VV. (2005), *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e autoformazione,* Isfol, Roma.

AA.VV. (2004), *Apprendimento di competenze strategiche,* Franco Angeli, Milano.

Albero P. e Matricardi G. (2006), *Che cos'è l'empatia*, Carocci, Roma.

Ajello A.M. e Meghnagi S. (1998), *La competenza tra flessibilità e specializzazione,* Franco Angeli, Milano.

Bellenger L. (1998), *La confiance en soi. Avoir confiance pour donner confiance*, ESF Editeur, Paris.

Berger D.M. (1989), *L'empatia clinica*, Astrolabio, Roma.

Bion W.R. (1985), *Seminari italiani*, Borla, Torino.

Blandino G. e Blanieri B. (2002), *Le risorse emotive nella scuola,* Raffaello Cortina, Milano.

Borgna E. (2003), *Le intermittenze del cuore*, Feltrinelli, Milano.

Burton A. (1979), *The Psychoanalytic Rewiew*, Vol. 66, n° 4.

Carli R. e Paniccia R.M. (2003), *Analisi della domanda*, Il Mulino, Bologna.

Contini M.G., Fabbri M., Manuzzi P. (2006), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano.

Commissione Europea (2002), *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente,* Lussemburgo.

Demetrio D. (1997), *Manuale di educazione degli adulti,* Laterza, Bari.

Dewey I. (1938), *Esperienza e educazione,* La Nuova Italia, Firenze.

Ferro A. (1996), *Nella stanza d'analisi. Emozioni, racconti, trasformazioni*. Raffaello Cortina, Milano.

Gallerano B. e Zipparri L. (2003), *Metodo, terapia, training analitico*, Vivarium, Roma.

Gennari M. (a cura di) (1996), *Didattica generale*, Bompiani, Milano.

Genovese C. (a cura di) (1988), *Setting e processo psicoanalitico*, Raffaello Cortina, Milano.

Hirschhorn (1988), *The Workplace Within*, Mit Press, Cambridge.

Kast V. (1991), *La coppia, realtà ed immaginario nelle relazioni d'amore,* REDE, Como.

Kohut H. (2003), *Introspezione ed empatia*: Bollati Boringhieri, Torino.

Kohut H. (2000), *La ricerca del Sé*, Bollati Boringhieri, Torino.

Kugler Paul (a cura di) (2000), *Supervisione.* Edizione La Biblioteca di Vivarium, Milano.

Lipari D. (1995), Progettazione e valutazione nei processi formativi, Edizioni Lavoro, Roma.

Lipari D. (2002), *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano.

LANZARA G.F. (1993), *La Capacità negativa*, Il Mulino, Bologna.
LIUZZI M. (2006), *La formazione fuori dall'aula,* Franco Angeli, Milano.
MATTE BLANCO I. (1995), *Pensare, sentire, essere*, Einaudi, Milano.
MEGHNAGI S. (1986), *Il curricolo nell'educazione degli adulti,* Loescher.
MITCHELL S.A (1995), *Speranze e timori in psicoanalisi*, Bollati Boringhieri, Torino.
MODELL A.H. (1994), *Per una teoria del trattamento psicoanalitico*, Raffaello Cortina, Milano.
MONTEDORO C. (a cura di) (2002), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, FrancoAngeli, Milano.
MONTEDORO C. (a cura di) (2001), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica,* Franco Angeli, Milano.
MONTEDORO C. (a cura di) (2001), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento,* Isfol, Franco Angeli, Milano.
MORGAN G. (1991), *Images. Le metafore dell'organizzazione,* Franco Angeli, Milano.
PELLEREY M. (1999), *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale,* Las-Roma.
PENSA C. (2002), *L'intelligenza spirituale*, Ubaldini, Roma.
PERRENOUD P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF Editeur, Paris.
PIERI P.F. (1998), *Dizionario junghiano*, Bollati Boringhieri, Torino.
QUAGLINO G.P. (1996), *Psicodinamica della vita organizzativa. Competizione, difese, ambivalenza nella relazioni di lavoro*, Raffaello Cortina, Milano.
QUAGLINO G.P., CASAGRANDE S. e CASTELLANO A. (1992), *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo.* Raffaello Cortina, Milano.
QUAGLINO G.P. (2002), "Verso l'autoformazione", in *FOR*, n. 53, Franco Angeli, Milano.
QUAGLINO G.P. (2005ª) *Scritti di formazione 2,* Franco Angeli, Milano.
REGGIO P. (2003), L'esperienza che educa. Strategie di intervento con gli adulti nel sociale, Unicopli, Milano.
ROGERS C.R. (1993), *La terapia centrata sul cliente*, G. Martinelli, Firenze.
ROTONDI M. (2000), *Facilitare l'apprendere. Modi e percorsi per una formazione di qualità*, Franco Angeli, Milano.
SCHON D.A. (trad. it.) (2006), *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano.
SEARLE J.R. (2005), *La mente*, Raffaello Cortina, Milano.
SOLMS M. e TURNBULL O. (2004), *Il cervello ed il mondo interno. Introduzione alle neuroscienze dell'esperienza soggettiva*, Raffaello Cortina, Milano.
STEINER C. (1999), *L'alfabeto delle emozioni. Come conquistare la competenza emotiva*, Sperling e Kupfer, Milano.
TOMASSINI M. (1993), *Alla ricerca dell'organizzazione che apprende. L'apprendimento organizzativo nel futuro della formazione continua*, Edizioni Lavoro, Roma.
JUNG C.G. (1980), *Opere Complete*, Boringhieri, Torino.

Vagni C. e Zanardi A. (1997), *Automotivazione. Per crescere bene fuori bisogna prima crescere bene dentro*, Franco Angeli, Milano.
Weick K.E. (1997), *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina, Milano.
Winnicott D.W. (1970), *Sviluppo affettivo ed ambiente*, Armando, Roma.

capitolo 4

RUOLI E COMPITI DEL FORMATORE NELLA PROSPETTIVA DI UNA FORMAZIONE RIFLESSIVA*

Questa è una storia… molto importante perché fa vedere come siano cominciati i va e vieni dalla terra di Narnia… In quei tempi viveva a Londra una ragazzetta che si chiamava Polly Plummer… Polly aveva scoperto che, aprendo una porticina che stava nel locale dei bauli, in soffitta, si arrivava al serbatoio dell'acqua e a un vano retrostante… Polly e Digory proseguirono badando a mantenere accese le candele, fino a quando non arrivarono a una porticina… La porta si aprì e in un attimo i due ragazzi furono abbagliati dall'improvvisa luce del giorno…

Lewis, C.S, "Il nipote del mago", in Le cronache di Narnia.

4.1 LA FORMAZIONE TRA COMPETENZE, ESPERIENZE E RIFLESSIVITÀ

Tra le diverse metafore ed interpretazioni della società della conoscenza, scrive Aureliana Alberici[296], quella che ci sembra particolarmente significativa per i nostri scopi esplicativi è la metafora della società riflessiva, messa a punto dal sociologo A. Giddens.

---

* Questo capitolo è stato scritto da Dunia Pepe e Rosa Fortunato.

Dunia Pepe è ricercatrice presso l'Area Risorse Strutturali e Umane dei Sistemi Formativi dell'Istituto Isfol e Docente di "Metodologia della formazione professionale" presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Tra le sue pubblicazioni: *La riflessività nella formazione: pratiche e strumenti* (con altri, Isfol, 2007), *La simulazione nella Fad* (con altri, Isfol, 2005), *Le parole nel tempo* (con D. De Masi, Guerini, 2001).

Rosa Fortunato è assistente di ricerca presso l'Area Risorse Strutturali e Umane dei Sistemi Formativi Isfol. Si occupa di innovazione dei modelli formativi e di apprendimento di competenze strategiche nella prospettiva del *lifelong learning*.

Per l'elaborazione di questo saggio Rosa Fortunato ha scritto i paragrafi 4.1, 4.2 e 4.3; Dunia Pepe ha scritto i paragrafi 4.4, 4.5 e 4.6.

296 Alberici, A. (2005) "Prefazione" a S. Cerrai e S. Beccastrini (2005), *Continuando a cambiare. Pratiche riflessive per generare e valorizzare le competenze nelle organizzazioni*, Arpat, Firenze, p. 9.

Questa metafora considera la riflessività come un elemento indispensabile per poter comprendere il cambiamento: le società devono costantemente riflettere su se stesse, capire e comprendere per poter operare in un contesto mutevole. Gli individui hanno bisogno di competenze e conoscenze sempre nuove per affrontare una realtà in rapido mutamento. Uno degli aspetti fondamentali della *learning society* è, di conseguenza, il riconoscimento della rilevanza strategica tanto del patrimonio di conoscenze esplicite e comunicabili, il sapere comunque codificato e trasferibile, quanto delle conoscenze tacite individuali e di interazione in specifici contesti sociali.

Come ricorda Lipari, Giddens descrive la società riflessiva nei termini della capacità da parte del pensiero di retroagire continuamente sull'azione dando vita ad un circolo virtuoso tra azione-sapere-azione[297]. Il paradosso della società contemporanea, osserva D. Lipari parafrasando Giddens, consiste dunque nel fatto che la sovrabbondanza di sapere e di conoscenze, piuttosto che fornire un grado di crescente certezza sul mondo, non fa che consolidare la certezza di essere immersi nell'incertezza e nell'ambivalenza. Tuttavia, proprio "la consapevolezza di questo paradosso e quindi la coscienza di vivere nell'incertezza incoraggia gli individui e la società stessa ad assumere un atteggiamento libero, critico, di disponibilità e di apertura al cambiamento"[298].

Ciò che in definitiva sembra contraddistinguere la conoscenza al giorno d'oggi, secondo Pastore, è l'enfasi sulla sua valenza sociale, tendenza che finisce per fare della conoscenza stessa un'attività sociale primaria[299]. La rilevanza sociale della conoscenza spiega adeguatamente perché uno dei temi centrali della dialettica politico-culturale, degli anni a venire, sarà quello relativo al possesso dei mezzi d'apprendimento. La prossimità dei concetti di conoscenza e apprendimento si rende ancor più manifesta ed assume ancor più importanza nella definizione dei concetti di competenza e di formazione per competenze: concetti che rappresentano dei nodi teorici essenziali negli studi sulla *knowledge society*.

Tre fattori, scrive Quaglino, caratterizzano i sistemi sociali e formativi della società contemporanea, il primo fattore è la condizione di permanente cambiamento all'insegna dell'incertezza, della discontinuità, della turbolenza. Ogni sapere consolidato, utile ad affrontare un tale cambiamento, ha vita sempre più

297 Lipari, D. (2006), "Metodi della formazione 'oltre l'aula': apprendere nelle comunità di pratica", in questo volume.

298 Lipari, D. (2005), "Premessa" a AA.VV., *La simulazione nella formazione a distanza: modelli di apprendimento nella knowledge society*, *op.cit*, pp. 14-15.

299 Pastore, S. (2005), "Oltre il significato tecnico della competenza", in *Formazione e cambiamento, Web magazine sulla formazione*, anno V, n. 38.

breve. Ogni formazione finalizzata a trasferire sapere è esposta a un'obsolescenza sempre più rapida. Il secondo fattore è rappresentato dalla conseguente perdita di 'ancoraggio' di alcune categorie forti di riferimento organizzativo quali quelle di mestiere, di mansione e di ruolo, categorie che ritrovano una rilettura tendenzialmente convergente nel concetto sempre più onnicomprensivo di competenza. La formazione si trova a 'inseguire' profili di competenze flessibili, aperti, in continua ricombinazione, i cui contorni mostrano vistose aree di sovrapposizione. Il terzo fattore rimanda agli stessi soggetti che si trovano a dover fronteggiare la complessità in termini di discontinuità del ciclo di vita e continuità del ciclo di evoluzione delle competenze. La direzione è evidentemente quella della formazione permanente, ovvero di un percorso di apprendimento *lifelong*[300].

In questo senso il vantaggio della formazione sarà sempre meno legato al determinismo e al finalismo dei suoi contenuti e sempre di più alla qualità e all'innovatività dei suoi metodi. All'interno di questa prospettiva, se si vuole perseguire l'intento di ricerca di una teoria della formazione occorre essere capaci di ripensare le categorie di fondo, individuali e organizzative, che sottendono la declinazione dell'azione formativa, così com'è largamente intesa. È opportuno dunque sapere leggere le questioni della formazione sempre più come questioni di apprendimento. "La formazione si ridefinisce nei termini di un percorso educativo, il suo obiettivo è l'apprendimento: l'attivazione, il sostegno, il consolidamento dell'apprendimento"[301].

Le sfide della formazione, poste dagli accadimenti degli ultimi decenni, paiono essere essenzialmente tre: apprendere a cambiare, apprendere ad apprendere, apprendere da sé. Sul piano dei metodi, le sfide corrispondenti sembrano essere rappresentate dalla ricerca di una prospettiva di forma-azione, vale a dire di un recupero di profondità e di senso dell'esperienza soggettiva, di una sinergia e di un innesto *lifelong*.

La grande importanza assunta dai concetti di conoscenza e di apprendimento procede di pari passo con il riconoscimento della necessità di garantire, a tutti cittadini, occasioni di formazione continua lungo tutto l'arco della vita. L'impatto delle tecnologie dell'informazione e della conoscenza contribuisce ulteriormente a ridisegnare le componenti fondamentali della società attuale: nella realtà sociale ed organizzativa segnata dalle nuove tecnologie i bisogni cognitivo-produttivi possono essere soddisfatti solo attraverso l'aggiornamento e l'apprendimento continui. Questa impostazione non fa altro che rinsaldare la correlazione tra

300 Quaglino, G.P. (2006), *Scritti di formazione 3. 1991-2002*, Franco Angeli, Milano, pp. 119-120.
301 Ivi, p. 121.

conoscenza e competenza intesa, strategicamente, come "il risultato di un complesso processo di elaborazione, sfruttamento e uso delle risorse conoscitive di cui dispone un individuo"[302].

La categoria essenziale di questo modello di azione educativa e formativa finisce per fare riferimento all'‘individuo’, in stretto riferimento alle caratteristiche essenziali del suo contesto storico e sociale di riferimento. Ogni nuova ricerca, nell'ambito delle scienze della formazione, deve porsi dunque l'obiettivo di promuovere lo sviluppo di nuovi strumenti educativi e formativi capaci di: considerare l'individuo come protagonista del proprio apprendimento nel corso di tutta la sua vita; mirare non a ‘uni-formarlo’ cioè a farne una copia conforme al modello tradizionalmente codificato e socialmente standardizzato, bensì a ‘formarlo’ davvero, aiutandolo ad auto-formarsi ed a diventare autonomo; porre al centro del setting educativo non il docente, bensì il soggetto in apprendimento.

Questa pedagogia, nella prospettiva di Simona Cerrai e Stefano Beccastrini, appare come l'unica capace di rispondere adeguatamente alle caratteristiche essenziali della società globale: la democrazia politica fondata sulla partecipazione; la mobilità sociale; il continuo rinnovamento delle conoscenze tecnico-scientifiche e delle competenze professionali e sociali; la necessaria convivenza e contaminazione di diverse fedi e di diversi valori in un mondo sempre più globale, interculturale, interrazziale[303].

Appare evidente come i processi formativi necessari a una simile situazione debbano essere permanenti nel tempo, aperti a tutti i membri della comunità, fondati più sul metodo di approccio e sviluppo delle competenze che sull'acquisizione di nozioni; basati più sui valori di relazione come la flessibilità mentale, la comunicazione interdisciplinare, la conoscenza dei rapporti sistemici e la solidarietà interculturale che sui valori di staticità cognitiva, etica, disciplinare, culturale.

"L'apprendimento delle competenze, osserva L. Guasti, deve necessariamente passare attraverso una formazione incentrata sulle situazioni della vita, sulle esperienze, sulle strategie di apprendimento, sulla dinamica continua tra apprendimenti occasionali e sistemazioni sempre più ampie e sempre più coerenti del sapere, validazione e certificazione delle competenze"[304].

L'acquisizione-sviluppo delle competenze è indubbiamente legato alla costruzione di conoscenze ed abilità significative, allo sviluppo di disposizioni interiori, ma

302 Pastore, S. (2005), *op. cit*.

303 Cerrai, S. e Beccastrini, S. (2005), *op. cit*., p. 12.

304 Guasti cit. da Pastore, S. (2005), *op. cit*.

la loro effettiva acquisizione si deve essenzialmente alla pratica ed all'esercizio che ne costituiscono la base. "L'esperienza è il processo attraverso cui il soggetto vive e si fa, ed è il processo attraverso cui egli - o ella - diviene consapevole di sé. Per questo ha una ricchezza paradossale: perché l'esperienza è insieme qualcosa che si fa sempre, e qualcosa che non si può avere mai. L'esperienza si fa sempre, nel senso che noi possiamo fare a meno di vivere, in uno spazio e in un tempo dati, che non possiamo fare a meno di sentire, conoscere e imparare. Ma si può non averla mai, nella misura in cui non ci separiamo - almeno qualche volta - almeno per qualche aspetto - dal flusso di questa vita, e non ce ne appropriamo provando ad attribuirle un senso"[305].

Il processo formativo deve essere capace dunque di superare la linearizzazione dei saperi per poter tener conto degli elementi di trasversalità, il soggetto deve essere partecipe e coinvolto in tutte le fasi del processo formativo: dalla preparazione alla valutazione. Affinché la strategia di personalizzazione dei percorsi formativi risulti efficace è necessario che anche il momento della valutazione non si riduca a semplice operazione di attestazione. All'interno di questa prospettiva, scrive Aureliana Alberici, i modelli formativi appaiono inevitabilmente caratterizzati da una dinamica riflessiva circolare in virtù della quale "la pratica - intesa come capacità di mettere in azione nell'esperienza specifica i saperi taciti dei soggetti e delle organizzazioni - illumina, anzi crea, la teoria intesa come macroscenario della scoperta, delle nuove domande che nascono, appunto, da quella pratica riflessiva"[306].

Ed è proprio questo rapporto a spirale tra teoria e pratica, tra sapere e azione, che costituisce lo spazio specifico del processo formativo emergente allo stesso tempo dalla dimensione esperienziale, dall'emergenza dei problemi, dalla riflessività e dalla proattività. Questi sono i fattori essenziali posti all'origine degli apprendimenti significativi che la formazione oggi deve essere in grado di garantire. Definiamo tali apprendimenti come significativi perché sono destinati a produrre cambiamenti non generici, ma riflessivi e trasformativi, mettendo in crisi sia le prospettive di significato che consentono agli individui di dare un senso al loro agire, sia le relazioni con i diversi contesti della vita e del lavoro, cioè le organizzazioni, le collettività, la società in genere[307].

È importante ricordare, scrive Quaglino[308], alcuni contributi teorici fondamentali alla teoria dell'apprendimento riferita a sua volta alla teoria della formazione: il contributo di Kolb teso a sottolineare la dimensione dell'esperienza nella ciclicità e sequenzialità del percorso di apprendimento; il contributo di Knowles sul con-

305 Ibidem.

306 Alberici, A. (2005), "Prefazione" a S. Cerrai e S. Beccastrini, *op. cit.*, p. I.

307 Ibidem.

308 Quaglino, G.P. (2006), *op. cit.*, p. 122.

cetto di adultità come unità di misura del pensiero su ciò che è 'il come si apprende in formazione'; il contributo di Schön e di Argyris sulle dimensioni della conoscenza tacita e della riflessività nell'apprendere.

Due aspetti metodologici[309] si configurano, a partire da questo contesto, come particolarmente rilevanti. Il primo riguarda il valore dell'impostazione progettuale della pratica educativa, che serve non solo ad individuare ed analizzare le competenze del soggetto ma anche ad agevolare il più possibile l'integrazione tra quanto appreso e quanto attiene alla visione generale del mondo. Il secondo aspetto, strettamente connesso alla dimensione progettuale, riguarda la riflessione come via e come modello di formazione che pone al centro la soggettività e la capacità, da parte di chi apprende, di attribuire senso agli eventi ed alle situazioni esperite quotidianamente. Il riconoscimento dell'importanza della riflessione sull'esperienza porta a considerare la formazione "come costruzione di senso, di un senso che non è dato ma che chiede di essere messo in parola, di essere riconosciuto e narrato dai soggetti di volta in volta coinvolti".

Il *focus* posto sull'apprendimento mette in primo piano la risposta alla domanda di come la formazione possa 'agire' per facilitare l'apprendimento, inteso non solo come necessaria trasmissione dei saperi e delle conoscenze, ma anche nel senso di trasformare le esperienze degli individui, nei contesti e tempi di vita e di lavoro, in acquisizioni ed apprendimenti consapevoli, riflessivi, proattivi. Un primo passaggio riguarda l'individuazione di un nodo concettuale centrale relativo alla necessità per tutti di apprendere e sviluppare la competenza strategica del 'sapere apprendere' *lifelong*[310].

E questa, nella prospettiva di Aureliana Alberici, sembra una premessa importante per una riflessione legata alle strategie formative evocate e/o necessarie nelle moderne società complesse. La *learning age* costituisce lo scenario di sfondo in cui si collocano contestualmente la rilevanza sempre maggiore attribuita alle potenzialità dello sviluppo del fattore umano come risorsa capace di giocare sul terreno competitivo, anche rispetto alle risorse materiali, agli investimenti, alle tecnologie, nonché la presa d'atto che la progressiva qualificazione del potenziale umano può divenire la risorsa principale di cambiamento, di crescita e di sviluppo delle organizzazioni.

La dimensione fondamentale della nuova scienza della formazione fa inevitabilmente riferimento al termine 'meta', quindi alla meta-conoscenza, alla meta-competenza, alla dimensione procedurale dell'agire umano. Questa dimensione è condizione necessaria sia per essere individui capaci di apprendimento *lifelong,* sia per agire

309 Cerrai, S. e Beccastrini, S. (2005), *op. cit.*, p. 21.

310 Alberici, A. (2005), "Prefazione" a S. Cerrai e S. Beccastrini, *op. cit.,* p. III.

una progettualità formativa, un fare formazione orientato allo sviluppo umano e non alla semplice gestione del capitale umano[311]. Il termine 'meta' è necessariamente rivolto in tal senso ad una progettualità formativa che consenta agli individui di essere attori sociali, capaci cioè di avere un comportamento 'strategico' rispetto alle sfide che i ruoli biologici, sociali e professionali propongono loro nel corso della vita, nei diversi contesti che caratterizzano la *knowledge society.* "La formazione in questo quadro di ragionamento si presenta come teoria in azione e diventa essa stessa 'contenuto' di apprendimento in quel processo a spirale che costituisce la relazione tra il come si apprende e il come si produce l'apprendimento"[312].

L'apprendimento durante il corso della vita, con il nuovo modo di concepire il tempo della formazione, si intreccia con l'intero ciclo vitale, si presenta come una necessità per la vita dei singoli e per la crescita economico-sociale[313]. Le categorie essenziali del fare formazione riguardano la centralità del soggetto, l'apprendimento come processo segnato dalla biografia di ogni individuo, il ruolo dell'autoformazione, la durata nel tempo e la pervasività della formazione nei diversi luoghi (formali, non formali ecc.) e nelle diverse fasi delle biografie individuali, il bisogno di attribuzione di significato, l'importanza dell'esperienza di vita come risorsa per la formazione, il bisogno di una cittadinanza sostanziale, la competenza come sapere in azione e le dimensioni procedurali dell'agire umano.

I concetti essenziali nel vocabolario della formazione diventano i concetti di accoglienza, cura, orientamento, *empowerment*, riflessività, relazione, soggettività, responsabilità, conciliazione, reciprocità, tempo e tempi, biografie, calendari di vita[314]. Le metodologie formative tendono a mettere al centro il soggetto con la sua capacità progettuale e la sua dimensione relazionale. Tali metodologie comprendono come si è detto i metodi narrativi e autobiografici, ma anche altre metodologie attive e progettuali quali il bilancio di competenze e l'*empowerment*. I concetti centrali dell'universo formativo sono necessariamente dei concetti in azione. La formazione *lifelong* tende davvero a configurarsi come una formazione *for all,* per la crescita delle organizzazioni e l'innalzamento complessivo dei livelli di civiltà.

Se è vero infatti che oggi, di fronte alle grandi sfide della vita, fame, pace, lavoro, inclusione/esclusione, solidarietà, libertà, equità è necessario puntare sullo sviluppo umano e sulla possibilità, per un numero sempre maggiore di donne e di uomini, di saper produrre pensiero riflessivo, divergente, innovativo, allora la formazione cambia radicalmente natura, genere, e diviene un processo finalizzato sempre più alla crescita de soggetti responsabili e autonomi, proattivi. Ne deriva la neces-

311 Ibidem.

312 Ivi, pp. III-IV.

313 Ivi, p. VI.

314 Ivi, p.VII.

sità di puntare sulla formazione *for all,* come valorizzazione delle risorse umane, facendo leva sulla centralità del soggetto, sui suoi saperi e sulle sue competenze di vita e di lavoro, sulla sua riflessività, sulle capacità sociali e di relazione, sulla responsabilità, su quelle che possiamo definire come le competenze strategiche per la vita in quanto è con il loro possesso, sviluppo e crescita *lifelong* che donne e uomini divengono capaci di essere titolari dei diritti di cittadinanza sostanziale[315].

315 Ivi, p. VI.

4.2 I FORMATORI E LA FORMAZIONE NELLA LOGICA DEL *LIFELONG LEARNING*

Il concetto ed il processo del *lifelong learning* trovano origine e legittimazione in tre necessità essenziali della società contemporanea[316]:

- superare un'idea meramente scolastica di educazione: quella che ha prodotto la 'società dei diplomi', ovverosia una società che misura la propria cultura dal numero di diplomati e di laureati;
- dare risposta a un crescente e legittimo bisogno sociale di acquisizione di conoscenze e competenze non necessariamente finalizzate al lavoro bensì anche allo 'svago' ed ancor più e meglio alla qualità della vita nel suo complesso;
- dare risposta ai cambiamenti economici, sociali e tecnologici di un mondo in cambiamento continuo e in una situazione di estrema complessità com'è quella della società contemporanea, nella quale soltanto chi possiede flessibilità mentale e competenza integrata può aspirare ai diritti/doveri di una cittadinanza planetaria oltre che locale.

Queste caratteristiche fondamentali della società e dei principi educativi ad essa connessi, richiedono un rinnovamento profondo delle basi istituzionali e legislative dell'educazione e della formazione, nel senso di una forte espansione dell'offerta educativa e formativa, da un lato, di un riconoscimento dei saperi acquisiti nell'esperienza non formale, dall'altro.

L'interpretazione 'dinamica' dei concetti di competenza e di conoscenza, osserva Guspini[317], si pone sul terreno ampiamente comprensivo del riconoscimento e della valorizzazione delle diverse modalità, forme e stili di apprendimento, realizzati o realizzabili nei percorsi della formazione professionale, nei luoghi di lavoro, in auto-istruzione o nell'educazione in rete. In questo quadro si pongono con urgenza problemi di riconoscimento e di interazione, integrazione e circuitazione delle esperienze e dei risultati della formazione comunque acquisita, con particolare attenzione alle varie forme di educazione anche non formale e informale.

I profondi cambiamenti dei modelli formativi richiedono inevitabilmente ulteriori e più profonde innovazioni legate alla possibilità di: uscire dal dualismo scuola-formazione professionale andando verso sistemi più ricchi e globali di educazione e formazione formale, non formale, informale; sviluppare politiche che permetta-

316 Cerrai, S. e Beccastrini, S. (2005), *op. cit.*, p. 20.

317 Guspini, M. (2005), "Le competenze alfabetiche: dimensioni politiche e socio-culturali" in M. Guspini (a cura di), *Learning Center EdA*, Anicia, Roma, p. 58

no l'espansione del diritto di studio e di apprendimento a qualunque età ed in qualunque contesto; creare nuove agenzie educative e utilizzare, mettendole in rete e integrandole, le agenzie già presenti; creare reti nazionali, regionali e locali tra istituzioni e agenzie formative capaci di offrire programmi di studio extracurricolari e *on the job*[318]. In tal senso, come osserva Quaglino[319], gli obiettivi dell'educazione permanente e dell'educazione degli adulti finiscono per riguardare alcune dimensioni fondamentali della realtà sociale quali l'integrazione tra le agenzie educative presenti nei diversi contesti territoriali; il legame tra scuola ed extra-scuola; la valorizzazione dell'associazionismo; il coinvolgimento della comunità; la contaminazione tra sapere scientifico e sapere sociale; l'utilizzazione di metodologie di ricerca partecipativa; il ruolo attivo dei soggetti coinvolti e la loro centralità nel processo educativo. Tali obiettivi saranno raggiunti nella misura in cui si arriverà ad una significativa collaborazione tra le istituzioni territoriali, come le Regioni ed i Comuni, e le associazioni quali i sindacati, le imprese e la scuola.

Uno dei pericoli di questa impostazione, secondo Simona Cerrai e Stefano Beccastrini, è la 'scolarizzazione della società' vale a dire il rischio di estendere, attraverso l'educazione e la formazione, il controllo dei centri di potere su tutto ciò che la gente fa e pensa. L'obiettivo, invece, deve restare quello della crescita democratica della cultura, non solo come acquisizione, da parte di tutti gli strati della società, del sapere già esistente ma anche come possibilità di produrre nuovo sapere, nuove idee, nuova creatività. In tal senso, se non esclusivamente mirato all'aggiornamento professionale, il concetto di *learning organization* è davvero ricco di enormi potenzialità future, in quanto unisce educazione e lavoro, fa di ogni lavoratore/lavoratrice un soggetto che genera e rigenera continuamente conoscenza, fa dell'educatore/educatrice istituzionale un particolare soggetto il cui compito è rendere il lavoro nella società sempre più libero, salubre, creativo[320].

I formatori costituiscono, a tutti gli effetti, all'interno delle organizzazioni dell'apprendimento, il principale fattore strategico di successo e di insuccesso della loro *mission* interna, proprio in ragione del fatto che la principale prestazione di queste organizzazioni è la 'qualità' degli apprendimenti che esse riescono a generare. Proprio per questo motivo al formatore della società della conoscenza sono richieste complesse competenze strategiche per affrontare e gestire il cambiamento e per generare apprendimento[321]. Tra queste competenze risultano essenziali la creatività, l'intraprendenza, la capacità di saper guardare e riflettere

318 Cerrai, S. e Beccastrini S. (2005), *op. cit.*, p. 21.

319 Quaglino, G. P. (2006), *op. cit.*, pp. 65-66.

320 Cerrai, S. e Beccastrini, S. (2005), *op. cit.*, pp. 21-23.

321 Montedoro, C. (2004), "La professionalità e le competenze strategiche dei formatori", in AA.VV., *Apprendimento di competenze strategiche*, *op. cit.*, p. 92.

sui rapporti tra formazione, contesto lavorativo e contesto di vita; la flessibilità necessaria per poter governare l'incertezza; la capacità relazionale vale a dire la capacità di comunicare, cooperare e coordinare gruppi di lavoro; la capacità di coniugare diversi linguaggi consentendo l'integrazione di competenze diverse, reti relazionali e relazioni sociali.

Nell'era della complessità la polivalenza è una ricchezza in quanto permette la relazione e la comunicazione tra saperi specifici e quindi l'apertura al nuovo. Se si adotta il modello della polivalenza, scrive De Vita, ai formatori si richiede allo stesso tempo la specializzazione tecnica e la capacità di superare le logiche rigidamente specialistiche; l'apertura mentale e sociale; la capacità di collaborazione; la capacità di sviluppare delle proprie capacità di lavoro in un contesto di autonomia, creatività, duttilità e interfunzionalità[322]. Ciò implica necessariamente un rinnovamento delle forme, delle modalità, dei paradigmi generali e delle scelte didattiche della formazione. In tal senso, come sottolinea Malcom S. Knowles, il docente deve porsi come un facilitatore dell'apprendimento e deve saper partire dallo stesso punto da cui partono i suoi discenti in termini di interessi, domande, problemi e preoccupazioni.

In particolare secondo M. Knowles alcune tra le competenze necessarie al ruolo del formatore riguardano la capacità di: applicare i moderni concetti ed i risultati delle ricerche ai bisogni, agli interessi, alle motivazioni, alle capacità ed alle caratteristiche evolutive dei discenti; costruire e utilizzare strumenti e procedure di valutazione dei bisogni di sviluppo di competenze; svolgere il ruolo di facilitatore, costruire un clima fisico e psicologico di reciproco rispetto, fiducia, sincerità, incoraggiamento e sicurezza, gestire le dinamiche di gruppo; coinvolgere responsabilmente i discenti nell'auto-diagnosi dei bisogni di apprendimento e nella formulazione di obiettivi significativi; mettere in atto i passi fondamentali del processo di progettazione nell'educazione degli adulti come stabilire il clima, valutare i bisogni, formulare gli obiettivi del programma, progettare il programma, eseguirlo, valutarlo[323]. In tal senso, osservano Ceriani e Tosetti, la centralità della persona diviene per il formatore un continuo investimento su se stesso, per migliorarsi e per essere più competente[324].

Facendo esplicito riferimento alle implicazioni educative della filosofia costruttivista, Calvani osserva che gli ambienti di apprendimento dovrebbero essere

322 De Vita, A. (2005), *La valorizzazione dei formatori. I professional della formazione professionale*, Franco Angeli, Milano, p. 36.

323 Calaminici, P. e Perona, L. (2005), "Le regole di un mestiere: l'insegnante degli adulti", in AA.VV., *Insegnare agli adulti: una professione in formazione*, Isfol, Roma, pp. 23-24.

324 Ceriani, A. e Tosetti, V. (2005), *Lo specchio magico. Manuale del moderno formatore*, Armando, Roma, p. 43.

capaci oggi di offrire rappresentazioni multiple della realtà, porre enfasi sulla costruzione più che sulla riproduzione della conoscenza, contestualizzare piuttosto che astrarre; favorire la costruzione cooperativa della conoscenza attraverso la negoziazione sociale. La natura complessa dell'aula formativa, scrivono Ceriani e Tosetti[325], deve essere assecondata grazie ad una particolare attenzione, da parte del formatore stesso, al confronto ed allo studio delle dinamiche di gruppo. È privo di senso che il formatore fornisca informazioni preconfezionate mentre è importante che egli sappia costruire concetti e informazioni proprio partendo dalla relazione e dal dialogo con gli utenti. A partire da questa prospettiva, perde valore il concetto di addestramento rispetto ai canoni comportamentali e finisce per avere la meglio la formazione intesa come sensibilizzazione del soggetto in riferimento a particolari abilità quali la capacità riflessiva, la flessibilità intellettuale e la capacità relazionale-dialogica.

Lo stesso discorso è valido rispetto alla dimensione metodologica della formazione quindi rispetto al problema del come fare formazione. Il formatore deve essere esperto didatta, deve conoscere cioè svariati metodi formativi, anche quelli che non approva o non utilizza. Anche all'interno di questa dinamica è fondamentale la risorsa dialogica: è nella capacità relazionale-dialogica che emerge tanto la capacità di creare armonia di svolgimento dell'azione, quanto la possibilità di creare metodo e conoscenza.

Il formatore deve assumere un modo di vedere che diventa il principale valore aggiunto delle sue competenze: 'deve saper trasmettere uno sguardo'[326]. Non più allora il docente specialista/addestratore ma un docente che favorisce, supporta, stimola la nascita di una prospettiva complessa e flessibile. Egli deve quindi allontanarsi dalle sue certezze per confrontarsi e condividere altre esperienze, deve aprirsi ad altre visioni per arricchire il suo sguardo di altre e diverse sfumature, per assumere altre certezze o per abbandonarle. Esperienza significa riflessione critica e quindi confronto e condivisione, mentre creatività significa anche apertura al mondo, disponibilità, pensiero non strutturato, saper cogliere segnali deboli, stimoli nascosti. La qualità essenziale del formatore deve essere la capacità di accogliere in sé e riproporre agli altri il concetto di cambiamento.

Il formatore, scrive Aureliana Alberici[327] riprendendo alcune osservazioni di M. Bruscaglioni, è un reperitore di risorse, non nel senso che deve trovare le risorse economiche e le strutture organizzative, bensì le risorse umane, deve essere

325 Ivi, pp. 75-76.

326 De Vita, A. (2005), *op. cit.*, p. 118.

327 Librandi, B. (2005), "Essere al femminile nella formazione, Intervista ad Aureliana Alberici" in *FOR*, n. 63, p. 99.

capace di farle crescere, di far produrre agli stessi individui l'attività che serve per la loro formazione, l'azione, l'agire comune. All'interno di questo universo del discorso, come già avevano sottolineato molti maestri dell'educazione, si configura come fondamentale il concetto di autoformazione.

La formazione deve essere orientata al *self-development* ed al *self-empowerment*. La formazione deve essere dunque orientata alla polivalenza e deve essere flessibile, capace quindi di svilupparsi e di ripensarsi durante lo stesso processo formativo. Per svolgere al meglio il suo ruolo, la formazione dovrebbe essere in grado oggi di svolgere anche un ruolo di proposta, di stimolare gli individui e le imprese con idee e visioni in grado di sorprendere, mobilitare energie, rivelare tendenze e orientamenti nascenti, aggregare persone e organizzazioni[328].

"Essere capaci di apprendere sempre e di formarsi sempre significa anche essere capaci di individuare le necessità che abbiamo, le risorse e le competenze esterne, fare il nostro percorso, utilizzando le nostre risorse, ma anche tutto quello che ci offre il contesto, capire quello di cui abbiamo bisogno per liberare e sviluppare la nostra competenza apprenditiva e più in generale le nostre risorse umane. Questa è una dimensione fondamentale della formazione che comporta anche la capacità e la volontà di andare a cercare e di agire per costruire le condizioni affinché ciò si possa realizzare"[329].

Siamo nel terzo millennio e uomini e donne devono possedere requisiti culturali e scientifici a livelli alti. Non bisogna semplificare poiché essi devono possedere le conoscenze fondamentali scientifiche e filosofiche, storiche e di linguaggio. Occorre riprendere tutto il discorso della formazione a livello della scuola, con una scommessa a tutto campo, non recuperare gli adulti come seconda chance. Non un'educazione degli adulti compensatoria di quello che non si è fatto. "In questo senso, scrive Alberici, penso che il concetto che meglio ci può aiutare ad affrontare le sfide della moderna società globalizzata, i cambiamenti tecnologici e della comunicazione, sia proprio quello di una formazione nella prospettiva della promozione e dello sviluppo della potenzialità apprenditiva degli esseri umani lungo tutto l'arco della vita. Una formazione per la riflessività, la capacità trasformativa, per la crescita della qualità culturale dei singoli e delle società"[330].

328 De Vita, A. (2005), *op. cit.*, p.189.

329 Librandi, B. (2005), "Essere al femminile nella formazione, Intervista ad Aureliana Alberici" in *For,* n. 63., p. 99.

330 Ivi, pp. 101-102.

4.3 L'EVOLUZIONE DELLA LEGISLAZIONE SUI FORMATORI

È significativo osservare come l'Ordinanza n. 455 del 1997 riconosca ai CTP una funzione ancora essenzialmente 'istruttiva' e consideri gli operatori dei CTP come dei 'docenti'[331]. Ponendosi in una logica sostanzialmente diversa e più innovativa, la Direttiva n. 22 del 2001 attribuisce ai CTP una funzione 'organizzativa' tesa ad orientare, certificare, progettare percorsi, raccordare soggetti istituzionali diversi. Questa stessa Direttiva riconosce l'importanza che il formatore possieda, oltre alle competenze di ordine metodologico-didattico, alcune delle competenze organizzative e relazionali descritte dallo stesso Knowles, vale a dire la capacità di:

- usare le strategie di analisi dei sistemi nella progettazione dei programmi;
- usare le valutazioni dei bisogni, i dati statistici, i documenti prodotti dall'organizzazione, le ricerche, ecc. per adattare i programmi a bisogni e clientele specifici;
- ricorrere efficacemente ai meccanismi di progettazione, come le consulte, i comitati, i gruppi di lavoro ecc.;
- progettare o attuare un programma entro i vincoli di un budget limitato e secondo precise norme di qualità;
- farsi interpreti in maniera convincente presso i decisori politici delle moderne tendenze nella formazione di adulti;
- preparare richieste di sostegno finanziario e di identificare le fonti di finanziamento potenziali.

I dispositivi che regolamentano l'attività dei CTP, dall'Ordinanza Ministeriale. n. 455 del 1997 al Decreto Ministeriale n. 22 del 2001, si sono posti dunque in maniera esplicita l'obiettivo di introdurre una profonda innovazione non solo delle strutture preposte all'educazione degli adulti, ma al modello formativo inteso nella sua globalità. All'interno di questa prospettiva è significativo osservare come l'art. 5 della O.M. 455/97, dedicato alla organizzazione delle attività didattiche, non parli mai di 'materie' o 'curricoli disciplinari', quanto piuttosto di 'attività', di 'percorsi individualizzati' e 'negoziati', di 'assi culturali', di 'flessibilità'.

Ma è soprattutto nell'accordo tra Stato-Regioni del Marzo 2000 che sono contenute le indicazioni più specifiche circa il modello formativo che dovrà essere assunto dal sistema di educazione degli adulti. L'idea guida che percorre e collega concettualmente le varie norme è quella di competenza, "intesa come dimensione operativa della formazione, uso finalizzato delle conoscenze, saper fare, organizzare, decidere". In particolare, nelle intenzioni di questo accordo, gli obiettivi essenziali della formazione debbono garantire alcuni principi fondamentali elencati di seguito[332].

---

331 Calaminici, P. e Perona, L. (2005), "Le regole di un mestiere: l'insegnante degli adulti", in AA.VV., *Insegnare agli adulti: una professione in formazione*, *op. cit.*, p. 28.

332 Ivi, pp. 30-31.

- Percorsi aperti e flessibili: il modello formativo si caratterizza per l'offerta di una molteplicità di percorsi aperti e flessibili e di specifiche opportunità, al fine di essere centrato sulle condizioni di favorire l'ingresso di soggetti adulti delle diverse età nella formazione.
- Modularità: modularità caratterizzata dalla flessibilità dei percorsi così come dalla flessibilità dei moduli che la compongono; ogni modulo deve essere auto-consistente e valido come credito formativo sia per la prosecuzione degli studi (nel sistema scolastico e professionale) sia per la professionalizzazione dell'individuo, secondo una modalità di quantificazione stabilita fra le istituzioni interessate ai fini della relativa esigibilità e basata su standard minimi concertati a livello nazionale.
- Riconoscimento di crediti: rispetto alle attività previste dalla programmazione dell'offerta formativa, definita in sede di Comitato locale e rispondente a criteri di qualifica e ai relativi standard formativi previsti dal sistema, si potrà prevedere il riconoscimento di crediti ai fini della riduzione del percorso scolastico o del percorso di professionalizzazione. Potranno essere riconosciute competenze acquisite anche all'esterno delle agenzie specializzate nell'istruzione e nella formazione professionale e, in particolare, nella agenzie la cui offerta è inclusa nei piani elaborati a livello regionale e locale.

In sostanza, quello che viene richiesto agli insegnanti EdA, dal nuovo modello formativo proposto nell'Accordo, è di passare da una programmazione centrata su curricoli disciplinari e materie specifiche ad una programmazione centrata su competenze e unità formative modulari. Il concetto di 'modulo' cui il documento fa riferimento sembra essere quello di 'unità capitalizzabile', vale a dire un'unità formativa che può essere autonomamente certificata, può essere integrata con altri moduli all'interno di un itinerario di formazione più ampio e personalizzato, può costituire un credito formativo, eventualmente spendibile anche in altri segmenti del sistema. È questo il sistema delle unità capitalizzabili. Sistema che era stata utilizzato nelle esperienze di educazione degli adulti già alla fine degli anni Sessanta, da Schwartz, ed era stato da questi giudicato 'uno dei fondamenti dell'educazione permanente'.

Nel nostro Paese l'ipotesi di un sistema basato su unità capitalizzabili e crediti è stato riproposto ed organicamente sviluppato dall'Isfol a partire dal 1997. In particolare, in linea con le strategie europee per l'occupabilità, gli orientamenti istituzionali e sociali italiani hanno messo a punto un sistema nazionale di riconoscibilità e di valorizzazione delle competenze acquisite: formali, non formali ed informali[333]. Questo sistema di riconoscibilità e valorizzazione delle competenze si pone in primo luogo l'obiettivo di stabilire un'integrazione tra i sistemi dell'istruzione e del lavoro. In tal senso ed in relazione alle politiche dell'UE, il fatto di

333 Di Francesco, G. (a cura di) (2004), *Le competenze per l'occupabilità. Concetti chiave e approcci di analisi*, Isfol, Franco Angeli, Milano.

programmare per competenze significa dare trasparenza ai risultati dell'apprendimento e della formazione da parte di chi progetta la formazione stessa; certificare le competenze; permettere la reciproca leggibilità dei percorsi, vale a dire esprimere i percorsi in termini di competenze chiare e consentire, in tal modo, l'interazione tra i sistemi e la chiara certificazione dei crediti.

All'interno di una società sempre più complessa sembra dunque affermarsi la necessità di una risposta formativa rivolta ai cittadini, lavoratori e organizzazioni che devono inserirsi in contesti pervasi da 'complessità'. In ambito formativo tale approccio si spinge oltre la mera trasmissione di contenuti esclusivamente tecnico-professionali, individuando prima e sviluppando poi le modalità con cui supportare i soggetti nella crescita delle proprie capacità relazionali, di diagnosi, di risoluzione di problemi organizzativi sempre diversi e più complessi[334].

Il nuovo sistema della formazione richiede, dunque, una rafforzata gestione ed il potenziamento delle risorse umane operanti al suo interno. Il ruolo del formatore è passato dal tradizionale monopolio dell'insegnamento alla mediazione ed all'accompagnamento. La figura del formatore si è evoluta fino a diventare una figura di processo, polivalente, che copre l'intero ciclo dell'intervento formativo.

L'evoluzione del sistema formativo sembra riguardare, in definitiva, l'innovazione dell'offerta ed i modelli di organizzazione dei processi formativi e delle competenze richieste agli operatori. L'enfasi viene posta sulla diversificazione delle tipologie d'intervento nell'ottica della realizzazione di un insieme di servizi formativi, lungo tutto l'arco della vita, volti a favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro ed a sostenere i processi di inserimento/reinserimento nel mercato del lavoro, con particolare attenzione ai soggetti a rischio di esclusione o di emarginazione[335].

Le caratteriste dell'offerta formativa, scrivono Montedoro e Callini[336] sono sottoposte a rivisitazione soprattutto in relazione allo sviluppo di nuove tipologie dell'intervento ed alle possibilità di integrazione tra i sistemi della formazione, della scuola e del mondo del lavoro. Di fronte a tale panorama, le strutture ed i professionisti della formazione debbono essere capaci di proporre una maggiore flessibilità interna dei processi formativi, quale risposta alle opportunità, ma pure alle minacce, provenienti da un ambiente esterno altamente dinamico ed in continua trasformazione.

334 Calaminici, P. e Perona, L. (2005), "Le regole di un mestiere: l'insegnante degli adulti", in AA.VV., *Insegnare agli adulti: una professione in formazione*, *op. cit.*, p. 21.

335 Montedoro, C. e Callini, D. (2005), "Elementi di scenario: il dibattito sui formatori", in AA.VV., *I formatori della formazione professionale*, Isfol, Franco Angeli, Milano, p. 22.

336 Ibidem.

Gli studi realizzati dal CEDEFOP, nell'ultimo decennio, sottolineano in modo ricorrente come la formazione dei formatori abbia assunto una posizione strategica in molti paesi europei quali la Gran Bretagna, la Germania, l'Italia, la Francia, il Portogallo e la Spagna, soprattutto a seguito delle trasformazioni assunte dal quadro economico e sociale di riferimento. Tra le tendenze comuni più significative si registra la diffusione di programmi di aggiornamento per formatori soprattutto in direzione dell'acquisizione di competenze pedagogiche e di *skill* legate all'utilizzo delle nuove tecnologie. Sembrano inoltre emergere, al fianco di tradizionali attività connesse al ruolo dei formatori, nuove funzioni e nuove aree di *expertise*, correlate alla gestione ed organizzazione dei percorsi di formazione e di insegnamento: *project management*, pianificazione e progettazione, gestione di una rete complessa di relazioni, ecc.

In linea con una più generale tendenza condivisa a livello europeo[337], si è passati da un sistema formativo impegnato nella formazione di profili professionali ad uno sostanzialmente rivolto alla gestione di situazioni professionali, di volta in volta differenti, ed alla possibilità di governare i continui cambiamenti che interessano costantemente gli assetti socio-economici nazionali. Per il formatore, dunque, l'accento è posto su una figura di processo, polivalente, che va a coprire l'intero ciclo dell'intervento, dall'analisi dei fabbisogni di formazione, alla valutazione post intervento, alla consulenza, al raccordo con lo sviluppo organizzativo.

La progettazione e la gestione dei processi formativi si orienterà quindi verso soluzioni volte a garantire la qualità sia dell'apprendimento delle persone che delle risposte professionalizzanti offerte al sistema produttivo. Dal punto di vista delle caratteristiche assunte dal servizio formativo, esso muove oltre le consolidate e tradizionali modalità, presentandosi altamente diversificato rispetto a momenti e luoghi formativi, entro i quali al formatore si vanno affiancando una molteplicità di profili professionali. Dal punto di vista, invece, degli utenti finali, è l'occupabilità che riveste un ruolo prioritario nella definizione delle proposte di formazione. Di conseguenza, gli obiettivi strategici su cui oggi si concentrano le trasformazioni organizzative più rilevanti delle strutture formative mettono in luce l'integrazione dei sistemi e l'imperativo della qualità e della flessibilità, a partire dalle quali prendono avvio strategie di rinnovamento del sistema professionale, orientate a privilegiare la compresenza di competenze tecniche e gestionali da parte dei formatori[338].

A partire dalle prospettive illustrate risulta evidente il rinnovamento del modello tradizionale di offerta formativa. Tale rinnovamento sembra concentrarsi sui biso-

337 Ivi, p. 24.

338 Ivi, p. 37.

gni legati al *job* ed al vissuto dell'utente rispetto all'erogazione standardizzata di contenuti e discipline, così come tutto il processo formativo si lega più strettamente a quello dell'apprendimento in luogo del processo di insediamento. La formazione dei formatori non è più pensata in definitiva per comunicare un senso prescrittivo e sequenziale al soggetto in formazione, quanto per esprimere l'idea di rigenerazione e reinterpretazione dei diversi saperi che compongono la mappa cognitiva ed esperenziale del formatore[339].

339 De Vita, A. (2005), *op. cit.*, pp. 120 -121.

4.4 LA FORMAZIONE COME COMUNICAZIONE E COME DIALOGO

Nel paradigma post-fordista i tempi dell'apprendere e del lavorare non possono più restare separati ma si devono sovrapporre. Il tempo per apprendere deve servire soprattutto ad imparare ad imparare e ad imparare a lavorare; il tempo del lavoro deve diventare sempre più anche un tempo di apprendimento delle conoscenze e delle capacità nuove, diverse e necessarie per mantenersi aggiornati e contribuire sia allo sviluppo individuale che a quello professionale. In un contesto del genere, le risposte del vecchio paradigma fordista che confinavano l'investimento in conoscenza in luoghi e tempi delimitati, la ricerca da un lato e l'istruzione dall'altro, non sono più sufficienti a guidare la trasformazione dalla formazione naturale a quella esperta. All'interno di questa prospettiva la formazione deve essere capace di far dialogare, piuttosto che frammentare e polverizzare, le conoscenze ed i saperi. La formazione diventa una rete, scrive Quaglino[340] all'interno della quale agiscono delle dinamiche di continua, ricorsiva e sistematica interazione tra pratica e teoria, conoscenze tacite e esplicite, curriculum formale e informale, saperi epistemologici e tecnici.

È in questo modo che si sviluppa una teoria dialogica della formazione, vale a dire una teoria della formazione intesa come 'scambio reciproco' e cioè come interazione, capacità di porsi in relazione con l'altro, di dialogare all'interno di una rete[341]. Il 'dialogo', osservano Cerrai e Beccastrini, fu la forma tramite la quale nell'antichità si fece, da parte di grandi educatori, grande educazione. Ma fu agli inizi dell'era moderna, precisamente nel Seicento, che il dialogo come forma primaria di educazione fu riscoperto, tentando di applicarlo anche all'educazione dei fanciulli. Per istruirsi bastano lo studio e l'insegnamento tradizionale, raccomanda nei suoi *Pensieri sull'educazione* Locke, ma per educarsi occorre ben di più: occorre quella esperienza del mondo, che deriva ad esempio dai viaggi e dalla vicinanza con le altre culture, e occorrono comunicazione, scambio di opinioni, dialogo.

Basandosi su studi di natura interdisciplinare nel suo libro *La mente relazionale,* Daniel J. Siegel mostra come la conoscenza nasca dal dialogo; la ricerca e l'educazione si fondano sull'esperienza interpersonale e sulla comunicazione; la mente è relazionale nella misura in cui nasce dentro la persona e nei rapporti della persona con il mondo. In tal senso e in definitiva, la mente rappresenta il prodotto delle interazioni fra esperienze interpersonali e strutture e funzioni del cervello[342].

---

340 Quaglino, G.P. (2006), *op. cit.*, p. 97.

341 Cerrai, S. e Beccastrini, S. (2005), *op. cit.*, p. 97.

342 Ivi, pp. 81-82.

4.4 La formazione come comunicazione e come dialogo

Proprio in relazione a questi concetti di natura cognitiva così come ai modelli di natura organizzativa e relazionale caratteristici della società contemporanea, si va affermando in maniera sempre più significativa il concetto di 'rete'. Il modello reticolare appare soggiacente, quale principio organizzativo d'integrazione, alle più varie facoltà e attività umane e non soltanto umane. Il concetto di 'rete' è fondamentale a livello produttivo come a livello sociale, a livello informativo come a livello educativo. La descrizione di una realtà in termini 'reticolari' permette di individuare all'interno di questa realtà, molteplici caratteristiche positive relative proprio alla possibilità di ottimizzare le risorse; valorizzare più le relazioni tra soggetti che l'univoco possesso di oggetti; enfatizzare più le competenze culturali, complementari, che le competenze burocratiche tra loro sempre separate; dare significato piuttosto ai legami flessibili, fondati sulla capacità co-progettante e co-evolvente, che ai confini stabili fondati sulla segmentazione del sapere e del potere.

Mark Buchanan, nel suo libro *Nexus*, osserva che la natura, la società, l'economia e la comunicazione hanno tutte un'architettura ed una logica reticolare: "le reti sociali risultano quasi identiche al *World Wide Web*, la ragnatela di tutte le pagine che in Internet sono connesse da *link* intertestuali; e ciascuna ha, fondamentalmente, le stesse caratteristiche strutturali delle catene alimentari di qualsiasi eco-sistema o della griglia di correlazioni economiche che è alla base dell'economia delle nazioni. Fatto forse ancora più strano, tutte queste reti hanno la medesima organizzazione della rete di neuroni celebrali o della rete di molecole interagenti che è alla base delle cellule dell'uomo…"[343].

È significativo ricordare, rispetto al rapporto tra la teoria reticolare della formazione e della conoscenza, l'emergere intorno al 1980 della teoria connessionista. Teoria, sostenuta in Italia soprattutto da Domenico Parisi, volta a sottolineare la natura reticolare della mente e la concezione attiva dell'apprendimento. Nata dallo sviluppo delle scienze dell'artificiale, in particolare dallo studio delle reti neurali, ed in parte ispirata al costruttivismo piagetiano il connessionismo afferma la concezione biologica ed olistica della mente, concepisce l'intelligenza nei termini di un processo di adattamento la cui comprensione è affidata ai meccanismi della sua costruzione e della sua genesi sottolinea, con notevole anticipo rispetto alle conseguenze prodotte sulla formazione dal grande impatto delle ICT, la natura attiva dell'apprendimento legata alla diffusione dei modelli di intelligenza artificiale ed alla possibilità da parte degli individui di comprendere e di studiare la realtà agendo su di essa ed interagendo con essa.

Un buon formatore, all'interno del paradigma reticolare della formazione, deve essere una persona comunicativamente competente. Vale a dire che deve: saper

343 Ivi, pp. 79-80.

ascoltare, sapersi esprimere, saper usare il linguaggio verbale, saper usare il linguaggio para-verbale, saper usare le relazioni spaziali, possedere consapevolezza metacomunicativa, possedere consapevolezza interculturale, saper agire positivamente in situazioni di dinamica sociale, essere aperto alla comprensione della dimensione mentale propria ed altrui[344].

La competenza comunicativa e la competenza didattica hanno molto in comune: saper fare la scelta delle metodologie didattiche, significa porsi sostanzialmente le stesse domande che un buon comunicatore si pone nell'affrontare un processo comunicativo con uno o più interlocutori: quali sono i messaggi che egli intende trasmettere, quali quelli che gli stanno trasmettendo i suoi interlocutori, quali i rischi di malacomunicazione che possono insorgere, quali i segni che gli fanno capire che il dialogo si è avviato bene e va avanti, quali le strategie di approccio all'altro? In tal senso e in definitiva, porsi il problema di quali metodologie didattiche occorre utilizzare negli specifici *setting* formativi significa chiedersi quali strategie di dialogo, di comunicazione, di interlocuzione occorre adottare con il discente anche a partire dalle sue motivazioni, dai suoi interessi, dalle sue aspettative.

Nel contesto attuale della formazione, osserva Quaglino, il gruppo di lavoro costituisce un importante strumento di facilitazione della crescita: nel gioco di rimandi della collettività, dove non si è più soli nell'apprendere e dove alle proprie azioni fanno eco le azioni degli altri, l'apprendimento possibile si 'potenzia' grazie alla molteplicità dei punti di osservazione e alla pluralità degli stimoli. I tratti distintivi della formazione, in particolare della formazione e-learning, concorrono a potenziare l'effetto *empowering* dell'e-learning stesso, dove l'individuo, centro indiscutibile del processo formativo, è stimolato ad incrementare il suo senso di auto-direzione ed è guidato nell'assunzione graduale e mediata della responsabilità.

È importante ricordare, scrive Quaglino, come il modello di Kolb sia incentrato su quattro fattori essenziali: *esperienza, osservazione, concettualizzazione e sperimentazione*. Athey e Orth, dal canto loro, descrivono la funzione della facilitazione, all'interno dei processi di apprendimento, relativamente alla possibilità di stabilire relazioni complesse con gli individui e con i gruppi di lavoro, per riconoscere i bisogni e talvolta rimuovere gli ostacoli all'apprendimento. Più in particolare, la funzione della facilitazione si articola in un insieme di azioni riconducibili, a loro volta, a quattro vertici principali: osservare, valutare, ascoltare e guidare[345].

---

344 Ivi, p. 85.

345 Quaglino, G.P. (2006), *op. cit.*, pp. 98-100.

- *Osservare* - il formatore è essenzialmente un osservatore attento e discreto dell'altro, orienta il suo sguardo a cogliere le specificità dell'agire, a individuare le caratteristiche distintive del comportamento, a fotografare i punti di forza e i punti di debolezza, a riscontrare prontamente i momenti di difficoltà e i margini di potenziale.
- *Valutare* - l'osservazione è la premessa indispensabile del processo di valutazione, vale a dire della capacità di aiutare l'altro a riconoscere il suo valore, a riconoscere i propri successi ma anche i propri errori.
- *Ascoltare* - il formatore deve essere abile soprattutto nell'ascolto quando al centro dell'attenzione è la persona 'in formazione', il formatore deve saper porre attenzione, decodificare, alimentare il dialogo e cogliere anche le domande non esplicite.
- *Guidare* - a partire dalla capacità di ascolto il formatore non istruisce ma orienta, non fornisce risposte pre-codificate e manualistiche ma sostiene l'altro nel declinare il processo di comprensione. Pone attenzione agli interrogativi, offre le sue storie di vita come esempi, ma non necessariamente come modelli positivi visto che si può imparare anche dagli errori.

Tutta la migliore pedagogia moderna, quella sviluppatasi all'insegna dell'attivismo pedagogico, ha insistito sul dialogo, sulla comunicazione, sull'esperienza fatta in comune come metodo realmente efficace di insegnamento/apprendimento: da Johann Heinrich Pestalozzi fino a Jean Piaget, da Lev Vygotskji fino a John Dewey. Tutti questi studiosi affermano l'esistenza di forti interazioni tra conoscenza e realtà, individuo e mondo esterno, teoria ed esperienza, sapere e sapere fare, pensiero e linguaggio. Lo sviluppo del proprio sé e delle proprie conoscenze avviene sempre e necessariamente all'interno di una dinamica reticolare. La conoscenza è legata non a singoli oggetti, concreti o astratti che siano, ma alle loro relazioni. Lo sviluppo, l'educazione, la formazione sono sempre il risultato di un dialogo e di un'interazione tra soggetti, tra linguaggi, tra menti, tra realtà interne ed esterne.

È importante sottolineare, osserva Quaglino, come tutti gli autori indicati da Kolb - Dewey, Piaget, e Lewin - descrivono l'apprendimento come quel processo grazie al quale i concetti derivano e vengono incessantemente modificati al tempo stesso dall'esperienza: nessun pensiero resta definitivamente lo stesso, dal momento che l'esperienza interviene continuamente come agente di trasformazione. L'apprendimento è guardato da una prospettiva integrativa che lo concepisce come un processo olistico di adattamento del soggetto tanto al suo contesto fisico quanto a quello sociale, che avviene attraverso un coinvolgimento della sfera percettiva, cognitiva, comportamentale. Piaget concepisce l'intelligenza non come un fattore deterministico e misurabile, bensì come un processo globale di origine in parte biologica che consente ad ogni individuo di rispondere in maniera attiva alle sollecitazioni ed ai mutamenti del mondo esterno. Tale

processo si costruisce, nella prospettiva di questo studioso, attraverso livelli successivi di 'equilibrazione', vale a dire attraverso livelli successivi di equilibrio che fanno dello sviluppo individuale un processo attivo di adattamento e di conoscenza legato di volta in volta all'interazione tra fattori sociali e fattori biologici, tra dinamiche cognitive e dinamiche affettive, tra esperienza e conoscenza. Dewey, dal canto suo, propone agli inizi del novecento una scuola come forma di vita attiva e promuove una concezione dell'educazione come una continua rivalutazione dell'esperienza[346].

Al fine di costruire autentiche esperienze di apprendimento, osserva Quaglino[347], occorre riconoscere come reali quattro dati essenziali riguardanti: il rapporto tra l'agire ed il fare nella formazione; il ruolo determinante dei processi cognitivi nei due aspetti relativi sia alla conoscenza precedentemente costruita sia alla conoscenza situata; l'approccio costruttivista alla formazione; la pratica riflessiva, considerata come il mezzo che rende effettivamente possibile l'apprendimento in virtù della sequenza che dal vivere una esperienza conduce alla sua integrazione, attraverso riflessone e confronto, con il sapere personale.

Nella nostra convinzione, scrive in definitiva Quaglino, è l'esperienza ad ancorare l'apprendimento e non viceversa: per una teoria della formazione che abbia in mente soggetti adulti e contesti collettivi di apprendimento… L'esperienza è presente come insieme di significati: è il dare senso che motiva l'apprendere e l'avere senso che lo consolida. Ciò risulta tanto più cruciale quanto più l'apprendere diviene 'fatto' collettivo, come è in ogni caso per ciò che intendiamo quando parliamo di formazione.

Un ulteriore aspetto che occorre sottolineare, rispetto al ruolo dell'esperienza nell'apprendimento, è che il percorso di apprendimento passa attraverso tre tappe fondamentali: i tre punti cardinali dell'osservazione riflessiva, della concettualizzazione astratta e della sperimentazione attiva[348].

346 Ivi, pp. 129-130.
347 Ivi, p. 133.
348 Ivi, p. 124.

4.5 LA DIMENSIONE RETICOLARE DELLA FORMAZIONE

La dimensione reticolare è fondamentale all'interno degli attuali modelli riflessivi della formazione che appaiono sostanzialmente caratterizzati dalla flessibilità degli approcci teorici, dei metodi di insegnamento e di apprendimento, delle stesse tecnologie didattiche. All'interno dei modelli riflessivi di formazione e di un concetto di apprendimento inteso come costruzione di un'appartenenza o di una 'cittadinanza', osserva Massimo Tomassini, trovano posto pratiche formative quali *l'action research, l'action learning*, la narrazione, l'autobiografia, la formazione alle metacompetenze, i sistemi e-learning di formazione, i principi in diverso modo legati alle comunità di pratica ed alle comunità di apprendimento. Proprio queste pratiche riflessive possono fornire nuove chiavi interpretative, ricche e significative, rispetto alla sempre più complessa articolazione della dimensione educativa legata al *lifelong learning*.

Facendo riferimento ad una metafora di Boldizzoni e Nacamulli, Domenico Lipari colloca i modelli riflessivi in uno spazio immaginario situato 'oltre l'aula'. Rispetto alla tensione essenziale esistente tra le pratiche tradizionali fondate sull'insegnamento e quelle fondate sul primato dell'apprendimento, le pratiche formative contemporanee si avvicinano senz'altro al secondo estremo del continuum. Questo non significa escludere a priori dalle pratiche formative la didattica dell'insegnamento; significa invece valorizzare piuttosto quei metodi di formazione centrati sulla soggettività e sull'apprendere dall'esperienza, su modelli di apprendimento sociale e situato. Tutti questi modelli formativi, scrive Lipari, sono fondati su alcuni principi essenziali: il riconoscimento della centralità, per le organizzazioni del mondo contemporaneo, della conoscenza e del suo valore strategico; la consapevolezza del fatto che la conoscenza utile è quella che ha origine locale, ha origine cioè nelle pratiche, per lo più informali, degli attori impegnati nello svolgimento delle loro attività; infine, la crucialità delle dimensioni soggettive, intersoggettive e contestuali dell'apprendere.

È in anni recenti, scrivono Boldizzoni e Nacamulli[349], che si assiste nel campo della formazione… a una grande proliferazione di nuovi metodi 'fuori dall'aula' ed al declino della formazione realizzata prevalentemente 'in aula'. Specificamente, a partire dall'inizio degli anni novanta si produce, in ambito formativo, il fenomeno di ibridazione fra attività di formazione e di comunicazione. Questo fenomeno è strettamente legato allo specifico momento storico, attraversato dalle aziende, e per lo più legato ai processi della globalizzazione, all'influsso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Le dinamiche della globalizzazione e la complessità del mercato del lavoro richiedono alle persone di riqualificarsi, cambiare lavo-

349 Boldizzoni, E. e Nacamulli, R.C.D. (2004), "Premessa" a E. Boldizzoni e R.C.D. Nacamulli (a cura di), *Oltre l'aula*, *op. cit.*, p. 1.

ro, fare veri e propri salti di qualità; nasce l'esigenza di avere competenze trasversali, di tipo 'meta'; occorre pensare e progettare una formazione che sia capace di dare non conoscenze specifiche, ma strumenti flessibili che consentano, a loro volta, agli individui di apprendere durante l'intero corso della loro vita.

Il passaggio verso i metodi attivi nella formazione ha importanti conseguenze sull'organizzazione e sulla conduzione del processo formativo. "Più in particolare, mentre il ruolo del 'docente frontale' era centrato prevalentemente sulla preparazione di un piano di classe che garantisse una chiarezza dell'esposizione dei contenuti e poi su una sorta di 'recita a soggetto' di quanto preparato, nel modello centrato sull'allievo la situazione cambia. Nella didattica attiva risulta molto impegnativa e critica anzitutto l'attività in *back office*, di preparazione/scelta del materiale didattico (casi, esercizi di simulazione ecc.) e di costruzione/analisi delle relative note didattiche e materiale di supporto…, non solo, ma anche le competenze di 'front line', di gestione dell'aula risultano fondamentali per il successo del processo di formazione. Infatti, l'aula mostra spesso obiettivi e dinamiche differenti da quelle prevedibili e previste a tavolino le quali debbono essere gestite dal docente con flessibilità e attivando la partecipazione degli allievi"[350].

Il fatto di porre al centro del processo educativo gli studenti intesi come soggetti attivi, osservano Boldizzoni e Nacamulli, ridefinisce fortemente le competenze del formatore, il quale da un lato deve svolgere un'attività più strutturata preparando materiale d'aula e pianificando accuratamente la propria attività, dall'altro lato, si trova davanti ad un processo più incerto, meno prevedibile e quindi più affidato alle capacità relazionali. Infatti, in un contesto di didattica attiva le dinamiche di apprendimento non riguardano solo 'il passaggio' di contenuti, ma attengono anche ai processi emotivi e relazionali i quali debbono essere seguiti momento dopo momento, nutriti e rinforzati.

Nella logica di costruzione del curriculum formativo ed al fine di affinare la capacità di apprendere in 'modo trasformativi' e 'per tutta la vita' è importante, scrive Quaglino, che all'inizio del percorso, i formatori pongano particolare attenzione a monitorare con i partecipanti stessi la prestazione professionale[351]. Durante il percorso, è opportuno che i formatori facilitino l'interiorizzazione di un processo di progettazione dell'azione e di autoriflessione sulla stessa: ricorrendo a un'ampia gamma di risorse personali che si declinano attraverso l'ironia, l'empatia e una costante azione di coaching, i formatori dovrebbero facilitare la formulazione e l'interiorizzazione degli standard professionali, nonché la loro trasferibi-

350 Ivi, p. 3.

351 Quaglino, G.P. (2006), *op. cit.*, pp. 153-154.

lità a differenti contesti per il tramite dell'apprendimento acquisito con la riflessione.

La riflessività e la flessibilità d'azione e di pensiero, sono qualità necessarie affinché l'adulto possa 'riconoscersi' nei suoi cambiamenti professionali e esistenziali, valutando e rivalutando molteplici punti di vista e provando e riprovando differenti corsi d'azione. Ancora fungendo da *coach*, i facilitatori avranno in questa fase il compito di 'allenare' realmente i soggetti a un certo stile di pensiero, per il quale, tuttavia, i soggetti stessi dovranno poi motivarsi autonomamente. Alla progressiva 'fuga' dall'aula ed al graduale accentuarsi della centratura sul partecipante e sul ruolo dell'esperienza, si affianca l'affermarsi di un diverso profilo di 'formatore'. Ad affermarsi sono soprattutto i processi di *coaching* e di *mentoring,* processi che, a valle di un momento iniziale di sistematizzazione e progettazione, hanno la caratteristica di rendere un sistema autonomo nel provvedere ai propri bisogni formativi[352].

La formazione e l'educazione devono favorire la creazione di una situazione dialogica a due vie: si tratta sostanzialmente di facilitare la costruzione di una 'possibilità di dialogo', che fonda la 'possibilità riflessiva' e, attraverso la stessa, costruisce un processo di apprendimento reciproco tra formatore e partecipante. In altre parole, e più in generale, sono le 'buone relazioni' a rappresentare il vero nodo cruciale nel percorso di apprendimento trasformativi: il che significa che solo esse consentono la reciprocità, fondano l'interdipendenza, legittimano lo scambio. Nessun percorso di sviluppo è, dunque, sostenibile positivamente e consegue significativi risultati senza essere misurato con questi temi e senza essersene assicurato il vantaggio.

Per ciò che riguarda la progettazione formativa, relativamente al *reflective learning* ed al *reflective practice,* l'analisi del materiale di letteratura restituisce un'immagine di contenuti e di pratiche strettamente correlate al pensiero di Donald Schön. "Quale forma di educazione professionale, egli scrive[353] sarebbe più adatta per un'epistemologia della pratica basata sulla riflessione-in-azione… Io propongo che le scuole professionali universitarie dovrebbero imparare da quelle tradizioni devianti dell'educazione alla pratica quale gli studi di arte e di design, i conservatori musicali e i laboratori di danza, i *coach* dell'atletica, e l'apprendistato nell'artigianato, tutti i quali enfatizzano il *coaching* e l'apprendimento attraverso il fare. La formazione professionale dovrebbe essere ripensata per combinare l'insegnamento delle scienze applicate con il *coaching* e l'*artistry* della riflessione nel corso dell'azione".

352 Ivi, p. 97.

353 Schön cit. da Quaglino, G.P. (2006), *op. cit.*, p. 144.

Il concetto di apprendimento riflessivo quindi ha solo marginalmente a che vedere con un atteggiamento di rispecchiamento e di riflessione su se stessi. Il modello della relazione formativa e dell'apprendere, non può che essere quello che già fu di Dewey: gli studenti apprendono dal fare o dal realizzare ciò che devono imparare, e sono aiutati a fare questo da un professionista senior, che li inizia alla tradizione della pratica. Il contesto di apprendimento pensato da Schön è dunque quello del *practicum*: "di un laboratorio nel quale valgono i principi dell'apprendimento attraverso l'esperienza; della massima libertà alla sperimentazione; della virtualità del *setting*, tenuto da un buon *coach*, per favorire una sperimentazione rallentata"[354].

All'interno dei modelli riflessivi, la formazione avviene dunque sempre nei termini di un sostegno, di una facilitazione, di una 'coltivazione delle comunità di apprendimento'. L'idea di 'coltivazione', pur avendo dei tratti in comune con quella classica di 'progettazione', si distingue da essa nella misura in cui la sua azione rinvia a pratiche fondate su relazioni con un 'oggetto'. Da questo punto di vista si tratta di un approccio che evita accuratamente ogni tipo di soluzione standardizzata di intervento, per concentrarsi, invece, su pratiche di sostegno che mirano a stimolare tra i membri del gruppo capacità di 'individuazione e di analisi dei problemi' che nella vita delle comunità sono costantemente generati tanto dalle pratiche e dalle dinamiche relazionali interne, quanto dalle influenze provenienti dall'esterno e che, se non affrontati in modo appropriato, alla lunga, possono determinare il progressivo indebolimento della comunità, ovvero della capacità dei soggetti concreti che vi transitano di scambiare, rinnovare e far circolare le proprie conoscenze. Coltivare una comunità significa dunque assumersi il compito di seguirla e accompagnarla, facilitandone i processi e le dinamiche, con la consapevolezza del fatto che - come ogni altro organismo vivente - essa segue il suo 'naturale ciclo di nascita, crescita e morte'[355].

Entro questa cornice, scrive Lipari, possono essere inscritti tutti gli approcci che interpretano l'apprendimento come un fenomeno irriducibilmente sociale, situato, basato sull'esperienza. Tali approcci riconoscono grande valore non solo al momento dell'esperienza ma anche a quello della narrazione, del raccontare e del raccontarsi nel processo di scambio e di crescita formativa.

Da questo deriva, osservano Simona Cerrai e Stefano Beccastrini[356], l'attenzione che in questi anni è stata rivolta al 'metodo biografico e autobiografico' ed alla competenza del sapersi raccontare. Nella misura in cui costituiscono la forma

354 Ivi, p. 145.

355 Lipari, D. (2006), "Metodi di formazione 'oltre l'aula': apprendere nelle comunità di pratica", in questo volume.

356 Cerrai, S. e Beccastrini, S. (2005), *op. cit.*, pp. 67-68.

naturale di espressione della letteratura umana, il metodo biografico e autobiografico così come il metodo del 'raccontarsi' rappresentano dei metodi esplicativi altrettanto validi di quelli legati al pensiero analitico-scientifico. Raccontare ciò che si è vissuto, provato, realizzato implica un riordino cognitivo di tutta la propria esperienza che, se ben orientato, diventa una forma di pensiero, un metodo e uno strumento di conoscenza del mondo e di noi stessi. L'apprendimento fondato sul dialogo tra gli esseri umani tra loro e tra gli esseri umani ed il mondo è una rielaborazione ed una reinterpretazione continua dell'esperienza; la conoscenza che ne deriva si pone come risultato di un dialogo e di un'interazione continua tra gli individui ed i loro universi reali e simbolici di appartenenza.

In termini per molti aspetti analoghi, D'Incerti, Santoro e Varchetta nel libro *Schermi di formazione* sottolineano come il ricorso alla narrazione all'interno della formazione, sia nella forma del brano tratto da un romanzo, sia nella forma del teatro, sia, più frequentemente, nella forma della sequenza di film, possa corrispondere appieno al bisogno di narrazione espresso dai soggetti, rappresentando storie che appartengono a 'tutti': le nostre storie organizzative escono dalla confidenzialità e diventano pubbliche trovando sostegno e legittimazione nelle rappresentazioni create dalla grande narrazione letteraria. Il paradigma della narrazione può rappresentare quindi un nuovo passaggio obbligato per ragionare di apprendimento. I termini essenziali di questo paradigma sono l'adultità, la riflessività, l'apprendimento ed il dare senso[357].

Si apre qui un vasto dominio che permette di fare della formazione un processo di crescita autentica della persona e che si situa nel rapporto tra didattica, metacognizione ed esperienza dell'adulto. Questo dominio chiama necessariamente in causa, da un lato, la valenza della narratività, modalità per rielaborare in modo personale le esperienze formative e per riflettere e verbalizzare i vissuti, d'altro lato, la valorizzazione degli aspetti personali, relazionali ed etici delle competenze stesse.

La formazione, secondo Massimo Bruscaglioni[358], deve porsi come un processo di possibilitazione, considerato come un obiettivo operativo dell'apprendimento, vale a dire come un processo che permette alla persona di avere una nuova possibilità, da inserire tra quelle che già possiede dentro di sé e tra le quali potrà scegliere quale cercare di mettere in opera nel rapporto con l'ambiente. La formazione deve essere egualmente attenta ad alcune crucialità quali: lo sviluppo delle metacompetenze, l'aumento dell'incisività della formazione, la personalizzazione del percorso formativo, il coinvolgimento della persona nella sua integrità, la motivazione alla formazione, lo sviluppo di un pensiero generativo.

357 Quaglino, G.P. (2006), *op. cit.*, pp. 107-108.

358 Bruscaglioni, M. (2006), "Dalla teoria alla pratica della formazione: nuovi strumenti concettuali per nuove metodologie formative operative", in questo volume.

4.5 La dimensione reticolare della formazione

In ambito istituzionale ed organizzativo così come in ambito formativo, scrive Massimo Bruscaglioni[359], è necessario in primo luogo mobilitare il soggetto, le sue risorse, le sue capacità, la sua energia, le sue possibilità reali di influenzare ciò che lo riguarda, il suo 'potere'. Dove, in questo caso, con la parola 'potere' ci si riferisce all'*empowerment*, al potere 'interno': potere nel quale convergono fattori quali l'energia, la motivazione, la sicurezza in sé, il senso di padronanza. Diverse competenze e metacompetenze assumono grande rilevanza in relazione alla dimensione dell'individuo ed al rafforzamento della sua sfera interiore: la responsabilizzazione, la fiducia nell'uso delle proprie competenze, il pensiero operativo positivo, la capacità di saper valutare e gestire le risorse disponibili, la fiducia verso i futuri intervenienti, controllabili e non controllabili. Metacompetenze teoriche ed applicative ricorrono all'interno di una logica fortemente interattiva. Alcune competenze di base sono "alimentatrici, per non dire *conditio sine qua non*, di diverse metacompetenze applicative quali l'orientamento ad apprendere, la flessibilità, l'innovatività, la responsabilizzazione, la posizione proattiva". Tutto questo comporta la definizione di dispositivi e modelli attivi di formazione in cui giocano un ruolo centrale l'individuo in formazione ed il processo stesso di apprendimento.

Non ci può essere una vera qualità della formazione ed un'ottimizzazione dei percorsi formativi se non si ha senso di sé, autostima e fiducia in se stessi… l'approccio biografico, il lavoro di gruppo, fatto in un certo modo, il bilancio delle competenze, sono assolutamente fondamentali per aiutare lo sviluppo dell'autostima e fiducia in se stessi, per capire i propri punti di forza ed in questo senso mettere in atto processi di *empowerment.*

359 Bruscaglioni, M. (2003), "La formazione dei formatori per l'acquisizione di metacompetenze", in AA.VV., *Apprendimento di competenze strategiche, op. cit.*, pp. 282-283.

4.6 LA SFIDA DELL'E-LEARNING: NUOVE FIGURE E NUOVE DINAMICHE DEI MODELLI FORMATIVI

A partire dai primi anni del nuovo secolo si raccoglie, nel campo della formazione, anche la sfida delle nuove tecnologie, di Internet e dell'e-learning. I cambiamenti dei processi di conoscenza e di apprendimento legati alle nuove tecnologie ed all'e-learning introducono delle innovazioni sostanziali e profonde di cui è ancora difficile valutare la portata, sui dispositivi stessi della formazione. I luoghi della formazione e le tipologie degli utenti si moltiplicano; la figura del docente tradizionale si ridefinisce e si articola in una grande pluralità e diversità di figure che chiamano in causa tutor ed *e-tutor*; i concetti stessi di conoscenza, di competenza e di metacompetenza sfumano nella ricchezza delle implicazioni e dei significati connessi all'*e-competence* ed alle dinamiche dell'e-learning; il percorso formativo di un individuo nella sua globalità si ridefinisce in un complesso percorso, reale e virtuale allo stesso tempo, che integra metodologie e strumenti di diversa natura ed in cui diventa impossibile fare una netta distinzione tra lavoratore e persona in apprendimento visto che l'e-learning diventa un aspetto essenziale dell'attività lavorativa oltre che del *lifelong learning*.

Inizialmente si attribuisce grande enfasi soprattutto sulla componente tecnologica, mettendo in secondo piano il fatto che si tratta di affrontare un processo d'innovazione complesso: tecnico, cognitivo, culturale e sociale, consentito dalla tecnologia ma non determinato da essa. "Tuttavia, in un periodo successivo, si scopre l'importanza di coniugare le opportunità tecnologiche offerte dalle nuove tecnologie con le nuove filosofie pedagogiche, soprattutto si prende coscienza che le strategie possibili di formazione non sono quelle basate sull'e-learning puro ma quelle *blended*. Più in particolare si cerca di dar vita ad un rapporto di collaborazione e di competizione fra i media tradizionali dentro e fuori dall'aula e quelli nuovi connessi alla rete, influenzati dagli usi sociali, dalle interpretazioni culturali e dalle sfide emergenti… Inizialmente il termine *blending* risulta riferito in maniera esclusiva alle modalità 'e-learning' e 'aula'… Nei più recenti anni, e in maniera graduale, la qualifica *'blending'* inizia ad assumere un significato più ampio, per superare il concetto di *'blended e-learning',* considerato come l'unica alternativa possibile e praticabile. Ci si rende cioè conto che il mondo della formazione può realizzare un salto di qualità, facendo sistema fra l'ampio ventaglio dei metodi d'aula disponibili e quello altrettanto ampio e ancora più variegato delle metodologie fuori dall'aula"[360].

Appare evidente, sotto molti aspetti, che la formazione a distanza ed il tradizionale apprendimento in aula sono molto più simili di quanto si ritenga normal-

360 Boldizzoni, D. (2004), "Le contaminazioni formative", in E. Boldizzoni e R.C.D. Nacamulli (a cura di), *Oltre l'aula, op. cit*, pp. 2-26.

4.6 La sfida dell'e-learning: nuove figure e nuove dinamiche dei modelli formativi

mente. Come nell'apprendimento tradizionale le principali fasi della formazione on-line prevedono l'analisi dei fabbisogni degli utenti, la progettazione dei curricula, l'interazione con gli studenti e la verifica della performance individuale.

In particolare, le competenze necessarie sia ai modelli e-learning di formazione che alla formazione/istruzione tradizionale riguardano: la comunicazione e la negoziazione con il management, i partner e la clientela; le competenze di bilancio e finanze; la profonda conoscenza dei fabbisogni degli utenti; la capacità di progettare/implementare strumenti per l'analisi formale; la capacità di utilizzare gli strumenti dell'analisi formale; la capacità di applicare la consapevolezza dei fabbisogni al *project design* e alla sua implementazione; le competenze di base nei *curricula design*; la redazione; la risposta ai fabbisogni e agli stili di apprendimento individuali degli utenti; le competenze standard nella valutazione del discente, le competenze standard nella valutazione del progetto.

Oltre a quelle elencate, per il successo della progettazione e la gestione di un progetto e-learning, sono necessarie nuove competenze che consentano di affrontare la complessità dei progetti, di sfruttare adeguatamente il potenziale della nuova tecnologia e di gestire i problemi specifici derivanti dalla mancanza di un contatto diretto con i discenti. In molti casi queste competenze esulano dai tradizionali confini tra le discipline.

Le competenze specifiche richieste dall'e-learning sono in definitiva: la gestione della complessità dei programmi e-learning; la flessibilità nel far fronte ad un ambiente in continuo cambiamento; il lavoro di squadra; la gestione di piani complessi; la consapevolezza del potenziale della tecnologia; la consapevolezza dei fabbisogni educativi; il *visual design*; l'alfabetizzazione informatica; la sensibilità ai fabbisogni specifici degli utenti a distanza; l'uso efficace degli strumenti di comunicazione asincrona e le competenze di scrittura informale; la buona gestione del tempo per assicurare una rapida risposta alle richieste del discente; le competenze tecniche, manageriali e comunicative che assicurano un efficace supporto tecnico agli utenti finali e alle organizzazioni; la capacità di lavorare efficacemente in un team i cui membri possono avere competenze e background molto diversi[361].

Una delle innovazioni fondamentali, apportate dai modelli e-learning, è legata alla possibile estensione dei contesti stessi della formazione. La formazione esce dall'aula e diventa capace di operare su un maggior numero di persone a costi più contenuti; le nuove tecnologie rendono possibile la formazione sul posto di lavoro grazie soprattutto all'utilizzo di intranet, internet, *interactive desktop*, *videoconferencing* ecc. Inoltre l'ICT cambia le possibili modalità di erogazione

361 Cedefop-Isfol, AAVV, (2005), *eLearning per insegnanti e formatori*, Cedefop, Lussemburgo, p. 82.

4.6 La sfida dell'e-learning: nuove figure e nuove dinamiche dei modelli formativi

della formazione che può diventare '*learning on demand*', può essere combinata con la formazione tradizionale in presenza, può supportare relazioni individuali di *mentoring* o *counseling* per sviluppare competenze. L'uso massiccio dell'ICT consente di riqualificare l'apprendimento in chiave evolutiva, come dinamica di partecipazione all'interno di comunità aziendali e professionali che riproducono saperi e identità condivise.

Nella costruzione di offerte e-learning e *blended* il processo formativo diventa complesso, interdipendente, con attori e competenze nuove e diverse. Il docente è coinvolto in processi di costruzione di eventi formativi in cui sono usati più strumenti e modalità; egli deve perciò conoscere e condividere ciò che sta a monte dell'aula. Nell'aula virtuale il docente è più distante, meno empatico e più comunicatore, capace di catturare l'attenzione velocemente. Può essere tecnicamente meno competente, ma deve comunicare meglio e in minor tempo. Rispetto alla formazione tradizionale, cambiano anche gli attori assumendo profili completamente diversi. Le figure fondamentali dei sistemi e-learning di formazione sono il progettista didattico, l'esperto dei contenuti, il mentore, il tutor, gli esperti delle tecnologie. L'elemento di successo è il gioco di squadra tra le diverse figure che interagiscono nel sistema formativo[362].

L'impatto rivoluzionario che le nuove tecnologie digitali hanno, e avranno in futuro, sulle attività di apprendimento e di formazione e, più in generale, sulle attività di comunicazione e di elaborazione cognitiva della realtà, è legato a due novità introdotte dalle nuove tecnologie. La prima novità riguarda Internet e l'e-learning, cioè l'apprendere all'interno dell'ambiente costituito da Internet. La seconda riguarda il potenziamento della comunicazione non verbale come mezzo di comunicazione e di apprendimento accanto e, per certi versi, al posto della comunicazione verbale, che è tradizionalmente il canale attraverso il quale avviene l'apprendimento.

Tutte e due le novità pongono problemi che ancora non hanno una soluzione. Internet vuol dire nuovi modi di conservare, trovare, distribuire, utilizzare l'informazione, e nuovi modi di interagire con altre persone in comuni attività di apprendimento e di formazione. Internet pone problemi non risolti di validazione dell'informazione che non esistevano quando l'informazione era conservata soltanto nei libri o nelle riviste scientifiche o nelle teste delle persone legittimate a possedere l'informazione, e pone problemi non risolti di utilizzo più libero, cioè senza guide esterne, dell'informazione da parte di chi impara, e di filtraggio e selezione di grandi quantità di informazioni facilmente accessibili. Lo stesso vale per la dimensione sociale dell'apprendimento attraverso Internet. Internet può

362 Ivi, pp. 133-134.

rendere possibile forme di apprendimento collaborative ed interculturali la cui importanza è fondamentale nel processo di globalizzazione della società contemporanea[363].

È necessario in primo luogo definire concretamente, attraverso l'aiuto di discipline come la psicologia, la pedagogia, le scienze della comunicazione, l'informatica, ma soprattutto attraverso esperienze concrete di produzione di materiali multimediali, quali sono le nuove competenze e le nuove professionalità. In secondo luogo si tratta di definire in quali modi queste nuove competenze e professionalità possono essere organizzate, quali possono essere possedute da un'unica persona e quali vanno invece distribuite su persone diverse, in quali modi e all'interno di quali strutture di formazione possono essere acquisite, con quali corsi e attività di formazione e nell'ambito di quali discipline possono essere riconosciute.

Un altro problema è come far confluire nella produzione dei nuovi materiali di apprendimento esperienze e competenze che sono state sviluppate altrove, ad esempio nel campo dei *computer games* o nel campo della pubblicità e del marketing. Visualizzazioni, animazioni, interfacce interattive, simulazioni, hanno un ruolo centrale nei *computer games*, mentre l'uso della visualità per scopi di comunicazione e di modificazione della 'testa' delle persone caratterizza da sempre la pubblicità e il marketing[364].

All'interno di una prospettiva più generale se, da un lato, l'universo della formazione specialmente al livello della scuola e dell'università e un po' meno al livello della formazione professionale, aziendale e manageriale, tende ad essere sostanzialmente stabile, d'altro lato, l'universo delle nuove tecnologie e della comunicazione sociale è un mondo innovativo e soprattutto è un mondo aperto, in cui ogni settore travalica in altri settori e cerca intenzionalmente di non vedere i confini tra i diversi settori e le diverse applicazioni, non fosse altro che per ragioni economiche, cioè per sfruttare di più e meglio quello che si è inventato in un settore applicandolo anche in altri settori. Il problema è quindi di aprire all'innovazione, alla flessibilità e alla interazione tra applicazioni diverse il mondo della formazione. Si pensi al possibile uso, per scopi di formazione, di strumenti di comunicazione diversi come il personal computer, Internet, il telefono cellulare nelle sue diverse versioni, le *playstation* nelle loro diverse versioni, i computer palmari e, nel prossimo futuro, anche la televisione digitale.

Il computer, osserva Parisi, costituisce un fondamentale e innovativo strumento di conoscenza, nella misura in cui crea i primi artefatti cogniti e comunicativi con

363 Parisi, D. (2005), "Nuove competenze e nuove figure professionali per la produzione di materiali di apprendimento digitali", in AA.VV., *La simumazione nella formazione a distanza*, *op. cit.*, p. 117.

364 Ivi, p. 127.

cui è possibile interagire. Se la realtà è ciò con cui interagiamo possiamo dire che il computer allarga e crea un più di realtà mentale e sociale, esso ci presenta delle informazioni e reagisce alle nostre azioni proprio come fanno la nostra mente e in buona misura le altre persone[365]. Appare chiaro in definitiva come sia il linguaggio che la visualità siano potenti strumenti cognitivi degli esseri umani. Perciò il fatto che la visualità abbia avuto un ruolo così marginale nella conoscenza ha privato la conoscenza stessa di uno strumento cognitivo per cui gli esseri umani sembrano particolarmente dotati. Una delle conseguenze più importanti del computer, dal punto di vista della sua influenza sulle nostre capacità ed attività cognitive, è proprio legata al fatto che esso consente di visualizzare i processi e ci permette di interagire con le visualizzazioni, cioè di compiere azioni che modificano ed influenzano quello che vediamo.

Se, da una parte, Domenico Parisi sottolinea l'importanza della visualizzazione quale fattore innovativo dell'apprendimento in rete, d'altro lato, Roberto Maragliano[366] sottolinea l'importanza del suono quale fattore di facilitazione dell'apprendimento soprattutto nei giovani. In tal senso, secondo Maragliano, l'apprendimento 'multimediale' (radio, tv, telefono, vcr, walkam, computer, ecc.) facilita l'apprendimento nella misura in cui *opera per immersione*, mentre l'apprendimento 'monomediale' (paradigmatico, centrato sul libro) *opera invece per astrazione*. Le macchine dell'immersione puntano a fissare i saperi attraverso la ridondanza, la ripetizione, il formarsi e il conformarsi delle abitudini d'uso, l'interattività. Queste ultime generano saperi diversi, e di forma diversa da quella che viene generalmente attribuita ai saperi prodotti dalle macchine della scrittura a stampa.

Tra gli elementi che rendono partecipata e condivisa la condizione di familiarità con gli ambienti multimediali, secondo Maragliano[367], la componente 'audio' svolge quindi un ruolo essenziale. Il movimento dentro lo spazio acustico assicura una forma di esperienza/conoscenza di portata generale: è si ricezione, ma anche produzione, connessione, compartecipazione, è immersione dentro un contesto e fusione con esso. In tal senso diventa impossibile separare il mondo dell'astrazione, dominato dalla scrittura, da quello dell'immersione, dominato dal suono. È opportuno, invece, considerare i due termini dell''oralità' e della 'scrittura' come paradigmi che danno conto, ciascuno con le concettualizzazioni che gli sono proprie, di fattori che tendono a prevalere in una zona e a risultare secondari in un'altra, senza mai escludere quella dimensione di dialogo che è propria di una logica di sistema.

365 Parisi, D. (2000), *Scuol@it*, Mondadori, Milano, p. 54.

366 Maragliano, R. (2004), *Nuovo manuale di didattica multimediale,* Laterza, Roma-Bari, pp. 20-21.

367 Ivi, pp. 22-23.

4.6 La sfida dell'e-learning: nuove figure e nuove dinamiche dei modelli formativi

Il sapere, sottolinea Roberto Maragliano[368], si presenta, fuori e dentro di noi, sempre meno come una struttura 'data' di elementi fissi, e sempre più come uno spazio a 'n' dimensioni, un conglomerato fluido che opera come 'agente di intermediazione' tra individui ad un tempo eguali e diversi. "La conoscenza, allo stato attuale, vive di queste diversità e nello stesso tempo di questa unitarietà, vive delle logiche del patto e della convenzione, si accresce per effetto delle dinamiche dello scambio. Più che una cosa fisica agisce come un 'oggetto simbolico', un intermediario di regole, concetti, pratiche, linguaggi che a sua volta genera regole, concetti, pratiche, linguaggi".

Il nesso fra ricerca teorica, nuovi modelli concettuali ed innovazione tecnologica - scrive Michele Liuzzi[369] - diventa di assoluta rilevanza nell'attuale panorama di sviluppo della formazione. Tale nesso genera un circolo virtuoso autorigenerante, in cui la ricerca stimola nuovi modelli teorici, e le nuove tecnologie danno impulsi all'invenzione e all'adozione di nuove tecnologie, e così via. È quindi fondamentale far emergere e saper utilizzare nuove tecnologie e nuovi strumenti per la trasmissione e la valorizzazione di modelli formativi e innovativi. A partire da questo circolo virtuoso, scrive Michele Liuzzi[370], le nuove formazioni finiscono per configurarsi come percorsi esperienziali, soggettivi, intersoggettivi e di gruppo, creati al fine di dare alcune risposte alle pressanti esigenze di delineare con maggiore chiarezza nuovi modelli di comportamento organizzativo, modelli che siano adeguati al contesto sociale ed economico attuale.

La formazione non può più essere solo un'esperienza di trasmissione d'informazioni e di conoscenze dal docente al discente, ma deve sempre più caratterizzarsi come processo di mutuo e reciproco scambio, una forma attiva di regolazione del rapporto fra insegnamento e apprendimento. Un'efficace formazione moderna "comprende ad un tempo l'idea di istruzione, addestramento, esperienza e sviluppo della persona". Il formatore diventa una figura chiave all'interno di 'una stella' vale a dire di un sistema, fisico o virtuale, di interazioni tra individui.

L'importanza di questa concezione olistica della formazione deriva dal fatto che è necessario prendere in considerazione l'individuo in quanto tale, nella sua globalità, e non spezzettato nelle sue diverse sfere e/o capacità emotive, cognitive e pragmatiche. In termini per molti aspetti analoghi, la rilevanza della prospettiva contestualista è legata alla necessità che la visione olistica sia

368 Maragliano, R. (1998), "Ripensare la formazione dentro la multimedialità", in *Tecnologie Didattiche-TD*, vol. 1, n. 13, p. 21.

369 Liuzzi, M. (2006), *op. cit.*, p. 37.

370 Ivi, p. 31.

inquadrata e realizzata in un contesto reale, concreto, legato ad obiettivi precisi, e funzionale rispetto alle aspettative sia individuali che organizzative. Le nuove proposte formative, tese verso obiettivi di crescita e di sviluppo della persona, devono quindi ampliare il loro orizzonte teorico e puntare verso un'integrazione di modelli provenienti da differenti discipline psicologiche e scientifiche.

Alla base di questo concetto di formazione - osserva Liuzzi riprendendo un'interpretazione di Boudon e Bourricaud - vi è la convinzione, mutuata da un vecchio assunto di Max Weber, che vede lo sviluppo sociale, economico e politico come dipendente dai valori interiorizzati dagli individui e quindi da ciò che Weber definisce i processi di socializzazione. Tra i tanti studiosi dei processi sociali, Max Weber è tra quelli in cui la logica strutturale si coniuga nella maniera più adeguata con la logica relazionale. La logica dei sistemi cerca sempre, nelle pagine di questo autore, i riferimenti essenziali ai valori che la legittimano ed all'agire dell'uomo che dà senso a questa logica. Le dinamiche ed i processi sociali non sono mai concepiti da Weber come processi deterministici, osserva Franco Ferrarotti, ma sono posti all'interno di un rapporto dialettico problematico in virtù del quale dato strutturale e biografia individuale, gruppo primario e istituzione formale si fronteggiano, interagiscono e fanno storia: una storia umana, aperta sul possibile, una storia che trova contenuto e legittimazione nell'agire dell'uomo e nei suoi orientamenti rispetto ai fini così come rispetto ai valori.

Molti tra i concetti posti e sviluppati in questo scritto, pur riferendosi a dimensioni di notevole portata innovativa, hanno profonde radici nella storia. Il legame della conoscenza della tecnica non è certo nuovo nella storia della cultura umana, così come non è nuova l'importanza riconosciuta allo stretto legame tra i diversi saperi disciplinari, tra il sapere ed il sapere fare, neanche è nuova l'idea di un apprendimento in continua evoluzione ed in continua trasformazione che accompagna l'uomo durante tutto il corso della sua vita.

Nel rinascimento, scrive André Chastel, l'apprendimento dura tutta la vita e si traduce, di volta in volta secondo le necessità, in conoscenze e competenze estremamente diversificate. L'uomo del rinascimento non lavora mai da solo, si forma e cresce in una bottega, in uno studio organizzato, impara da un maestro per diventare a sua volta maestro. Tutti lavorano così: Giotto, Cimabue, Leonardo e Andrea del Sarto. La catena artigianale è continua e senza di essa non si capirebbero né la solidità del mestiere comune né l'evoluzione delle professioni. Molti di questi artigiani hanno un'impresa che conservano e vedono crescere per generazioni. Così Luca della Robbia, di cui Vasari racconta che "…fu dal padre messo a imparare l'arte dell'orefice con Lionardo di ser Giovanni… Sotto costui adunque avendo imparato Luca a disegnare et a lavorare di cera, cresciutogli l'a-

nimo si diede a fare alcune cose di marmo e di bronzo; le quali essendogli riuscite assai bene, furono cagione che…"[371].

Questo schema evolutivo, spiega Chastel, si ripete costantemente negli uomini del rinascimento; una formazione speciale, lunga poi 'cresciutogli l'animo' nasce l'iniziativa e talvolta il balzo avanti del genio che non perde mai il contatto col mestiere. Una delle caratteristiche più frequenti e più interessanti di questa epoca è il saper esercitare il talento in diversi campi. Nel 1334 Giotto è incaricato delle opere edilizie della città di Firenze: il pittore è diventato ingegnere. Due secoli più tardi Firenze affida a Michelangelo le fortificazioni della città. Gli esempi di questa estensione delle competenze sono numerosi. Raffaello è pittore, decoratore e architetto per non parlare di Leonardo che è l'esempio più sconcertante di questa iperbolicità[372].

Leonardo cerca di conquistarsi un posto nelle bellicose corti dei re, in Italia ed in Europa, proponendosi come ingegnere di macchine da guerra. Nella realtà Leonardo è pittore, studioso di ingegneria e di matematica, conoscitore delle scienze della natura, della biologia e dell'anatomia umana. La grande arte di Leonardo è legata alla sua capacità di tessere legami tra i domini dell'esperienza e quelli della conoscenza, tra le osservazioni ed i saperi: così la scienza della matematica e della prospettiva offrono a Leonardo preziosi suggerimenti per i suoi disegni, ma anche l'osservazione della natura è un riferimento essenziale per la realizzazione delle sue opere artistiche e per l'elaborazione delle sue teorie matematiche ed ingegneristiche.

Non bisogna dimenticare che il quattrocento è infine anche il grande secolo della tecnica. E la tecnica ha, in questo particolare momento storico, l'obiettivo di spiegare la funzione dei molti strumenti ideati dall'uomo ed il loro utilizzo sia nei domini delle applicazioni pratiche, che in quelli della rappresentazione figurativa dello spazio e della sua sistemazione matematica[373]. Se da un lato, in riferimento al secolo del rinascimento, appare evidente come le sue tecniche abbiano permesso la creazione di una fitta 'rete' di connessioni con lo scopo di moltiplicare, proprio come accade nel volo teorizzato e disegnato da Leonardo, le relazioni degli uomini tra loro e tra gli uomini ed il mondo, d'altro lato, in riferimento alla *knowledge society*, possiamo rilevare come le nuove tecnologie e le 'relazioni' virtuali, da esse create, abbiano moltiplicato all'infinito le dimensioni dell'universo ed i rapporti dell'individuo con questo stesso universo.

---

371 Chastel, A. (1988) "L'artista", in E. Garin (a cura di), *L'uomo del Rinascimento*, Laterza, Roma e Bari, pp. 241-242.

372 Ivi, p. 246.

373 Ivi, p. 239.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV. (2004), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano.

AA.VV. (2005), *I formatori della formazione professionale*, Isfol, Franco Angeli, Milano.

AA.VV. (2005), *Insegnare agli adulti: una professione in formazione*, Isfol, Roma.

AA.VV. (2005), *La simulazione nella formazione a distanza: modelli di apprendimento nella knowledge society*, Isfol, Roma.

ALBERICI A. (2002), *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma.

ALBERICI A. (2005), "Prefazione" a S. CERRAI e S. BECCARINI, *Continuando a cambiare*, Arpat, Firenze.

ARGYRIS C. (2004), *Reasons and Rationalizations. The Limits to Organizational Knowledge*, Oxford University Press, Oxford.

ARGYRIS C. e SCHÖN D.A. (1998), *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini, Milano.

BERTINI G. (2003), "L'apprendimento autogestito", in *Sviluppo & organizzazione*, n. 96.

BLACKLER F. e MCDONALD S. (2000), "Power, Mastery and Organizational Learning", *Journal of Management Studies*, vol. 37, n. 6.

BOCCHI G. e CERUTI M. (2004), *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano.

BOLDIZZONI D. (2004), "Le contaminazioni formative", in E. BOLDIZZONI e R.C.D. NACAMULLI (a cura di), *Oltre L'aula*, Apogeo, Milano.

BOLDIZZONI E. e NACAMULLI, R.C.D. (2004), "Premessa" a E. BOLDIZZONI e R.C.D. NACAMULLI (a cura di), *Oltre l'aula*, Apogeo, Milano.

BRUSCAGLIONI M. (2003), "La formazione dei formatori per l'acquisizione di metacompetenze", in AA.VV., *Apprendimento di competenze strategiche*. *L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano.

CALAMINICI P. e PERONA L. (2005), "Le regole di un mestiere: l'insegnante degli adulti", in AA.VV., *Insegnare agli adulti: una professione in formazione*, Isfol, Roma.

CALVANI A. e ROTTA M. (1999), *Comunicare e apprendere in Internet*, Erikson, Trento.

CAPUCCI U. (2005), "E-learning, un importante supporto al knowledge management", in *For*, anno XIX, n. 63, p. 7.

CASTELLS M. (2002), *La nascita della società in rete*, Università Bocconi Editore, Milano.

CEDEFOP-ISFOL, AA.VV. (2005), *eLearning per insegnanti e formatori*, Cedefop, Lussemburgo.

CERIANI A. e TOSETTI V. (2005), *Lo specchio magico. Manuale del moderno formatore*, Armando, Roma.

CERRAI S. e BECCASTRINI S. (2005), *Continuando a cambiare. Pratiche riflessive per generare e valorizzare le competenze nelle organizzazioni,* Arpat, Firenze.

CONTU A., GREY C. e ORTENBLAD A. (2003), “Against learning”, *Human relations*, vol. 56, n. 8.

CUNTI A. (2000), *Pedagogia e didattica della formazione*, Liguore, Napoli.

DAGNINO G. (1998), *Conoscenza, complessità e sistemi di impresa*, Giappichelli, Torino.

DAHRENDORF R. (2003), *Libertà attiva. Sei lezioni su un mondo instabile*, Laterza, Roma-Bari.

DAVENPORT T.H. e PRUSAK L. (1998), *Working knowledge: how organizations manage what they know*, Business School Press, Harvard.

DAVIS S. e MEYER C. (1998), *Blur. Le zone indistinte dell'economia interconnessa*, Edizioni Olivares, Milano.

DESPRES C. e CHAUVEL D. (eds.) (2000), *Knowledge Orizons. The present and the Promise of Knowledge Managemen*, Butterworth Heinemann, Boston.

DE VITA A. (2005), *La valorizzazione dei formatori. I professional della formazione professionale*, Franco Angeli, Milano.

ENGESTRÖM Y. e MIDDLETON D. (eds.) (1998), *Cognition and Communication at Work*, Cambridge University Press, Cambridge.

ENGESTRÖM Y., MIETTINEN R. e PUNAMÄKI R.L. (eds.) (1999), *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge University Press, Cambridge.

FOLENA P. e SUL PASSO U. (2003), *Know-global. Più sapere per tutti*, Baldini & Castoldi, Milano.

FONTANA A. e VARCHETTA G. (2005), *La valutazione riconoscente*, Guerini e Associati, Milano.

GHEPARDI S. e NICOLINI D. (2004), *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci, Roma.

GORZ A. (2003), *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*. Bollati Boringhieri, Torino.

GUSPINI M. (a cura di) (2005), *Learning Center EdA*, Anicia, Roma.

GUSPINI M. (2005), “Le competenze alfabetiche: dimensioni politiche e socio-culturali” in M. GUSPINI (a cura di), *Learning Center EdA*, Anicia, Roma

KAUFFMAN S. (2001a), *A casa nell'universo*, Editori Riuniti, Roma.

KOFMAN F. e SENGE P. (1993), “Communities of commitment. The heart of learning organizations”, *Organizational Dynamics*, n. 22.

KROGH VON G., ROOS J. e KLEIN D. (2000), *Knowing in firms: understanding, managing and measuring knowledge*, Sage Publications, Thousand Oaks.

LA CECLA F. (2000), *Perdersi. L'uomo senza ambiente*, Laterza, Roma e Bari.

LANZARA S. (2003), *Conoscenza condivisa. Il sapere dagli indivudi ai gruppi*, Manifesto Libri, Roma.

LIBRANDI B. (2005), “Essere al femminile nella formazione, Intervista ad Aureliana Alberici” in *FOR, Rivista per la formazione*, n. 63.

LIPARI D. (2002), *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano.

LIPARI D. (2005), Premessa a AA.VV., *La simulazione nella formazione a distanza: modelli di apprendimento nella knowledge society*, Isfol, Roma.

LIUZZI M. (2006), *La formazione fuori dall'aula*, Franco Angeli, Milano
MCNIFF J. e WHITEHEAD J., (2000), *Action Research in Organisations*, Routledge, London.
MEGHNAGI S. (2004), *Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia*, Feltrinelli, Milano.
MARAGLIANO R. (2004), *Nuovo manuale di didattica multimediale,* Laterza, Roma-Bari.
MARAGLIANO R. (1998), "Ripensare la formazione dentro la multimedialità", in *Tecnologie Didattiche - TD*, vol. 1.
MONTEDORO C. (2004), Introduzione a AA.VV., *Apprendimento di competenze strategiche*, Franco Angeli, Milano.
MONTEDORO C. e CALLINI D. (2005), "Elementi di scenario: il dibattito sui formatori", in AA.VV., *I formatori della formazione professionale*, Isfol, Franco Angeli, Milano.
MONTEDORO C. e PEPE D. (2004), "Un percorso di studio e di ricerca sull'apprendimento di competenze strategiche per il lifelong learning: l'esperienza Isfol", in *Professionalità*, anno XXIV, n. 83.
NONAKA I. e TAKEUCHI H. (1995), *The knowledge-creating company,* ed. it*. (1997) La knowledge creating company*, Guerini, Milano.
PARISI D. (2000), *Scuol@it*, Mondadori, Milano.
PARISI D. (2001), *Simulazioni*, Il Mulino, Bologna.
PARISI D. (2005), "Nuove competenze e nuove figure professionali per la produzione di materiali di apprendimento digitali", in AA.VV. *La simulazione nella formazione a distanza: modelli di apprendimento nella knowledge society,* Isfol, Roma.
PASTORE S. (2005), "Oltre il significato tecnico della competenza", in *Formazione e cambiamento*, *Web magazine sulla formazione*, anno V, n. 38, documento web. http://formazione.formez.it/webmagazine/
PEPE D. (2005), "Temi e problemi della formazione nell'età della globalizzazione", in AA.VV., *La simulazione nella formazione a distanza: modelli di apprendimento nella knowledge society,* Isfol, Roma.
QUAGLINO G.P. (2006), *Scritti di formazione 3. 1991-2002*, Franco Angeli, Milano.
RIFKIN J. (2000), *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano.
TALAMO A., ROMA F. (2007), *La pluralità inevitabile. Le identità in gioco nella vita quotidiana*, Apogeo, Milano.
RULLANI E. (2004), *Economia della conoscenza*. *Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Carocci, Roma.
TRENTIN G. (2004), *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*, Franco Angeli, Milano.
TOMASSINI M. (2004), "Apprendimento e cittadinanza nelle organizzazioni", in *Professionalità*, anno XXIV, n. 81.
VERDI VIGHETTI L. (2002), "Per un orientamento di qualità: il ruolo strategico dell'orientamento non formale", in *Professione Pedagogista*, n. 1.

capitolo 5

IL VECCHIO E IL NUOVO PARADIGMA DELLA FORMAZIONE*

5.1 PREMESSA

Oggi si confrontano tra di loro due paradigmi della formazione, uno vecchio e uno nuovo. Il vecchio paradigma della formazione è vecchio, letteralmente, di millenni dato che risale all'antica Grecia. Il nuovo paradigma è molto più recente, ed è un paradigma che va appena delineandosi e che incontra molti ostacoli per dare i suoi frutti. Il cambiamento di paradigma è dovuto alla comparsa delle nuove tecnologie digitali. Sono queste tecnologie che rendono possibile immaginare e cominciare a realizzare un nuovo modo di apprendimento e di formazione, diverso da quello che conosciamo bene e che tende ad apparire come l'unico possibile data la sua veneranda età e dato il fatto che è stato per tanto tempo l'unico paradigma esistente. Parliamo di paradigmi perché si tratta di modi molto diversi di concepire e realizzare la formazione e l'apprendimento e che investono ogni livello e tipo di formazione, dalla scuola, all'università, dalla formazione professionale a quella aziendale e manageriale, dalla formazione degli adulti a quella rivolta a tutti i cittadini per metterli in grado di partecipare attivamente e con conoscenza di causa alla vita della società[374].

---

* Questo capitolo è stato scritto da Domenico Parisi.

Domenico Parisi lavora presso l'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del CNR a Roma, di cui è stato Direttore dal 1986 al 1994. È presidente dell'Associazione Italiana di Scienze Cognitive e direttore della rivista *Sistemi Intelligenti* edita da Il Mulino. Si occupa di modelli simulativi e robotici del comportamento individuale e sociale, e delle applicazioni di questi modelli all'educazione e alla divulgazione scientifica. Tra le sue pubblicazioni: *La società dei beni* (con F. Cecconi, Bollati Boringhieri, 2006), *Simulazioni* (il Mulino, 2001), *La Scuol@.it* (Mondadori, 2000).

374 Parisi, D. (2000), *op. cit.*; Parisi, D., Cecconi, F., Schembri, M. (2006), "Nuove tecnologie per nuovi cittadini", in G. Martinotti et al (cur.) *Conoscenze senza distanze. Scenari e esperienze per l'e-learning*, Guerini e Associati, Milano.

5.2 IL VECCHIO PARADIGMA DELLA FORMAZIONE

Il vecchio paradigma della formazione ha le seguenti caratteristiche:

- è basato sull'interazione tra docenti e discenti;
- dato che assegna una funzione determinante al docente nella produzione della formazione, dipende in modo cruciale dalla quantità e dalla qualità dei docenti disponibili;
- tende a isolare i discenti tra di loro, facendoli interagire solo con i docenti;
- ha forti vincoli di spazio e di tempo;
- ha forti vincoli organizzativi;
- utilizza essenzialmente il linguaggio verbale, parlato o scritto, come canale di comunicazione e come strumento di apprendimento;
- le figure professionali che coinvolge sono fondamentalmente i docenti e gli autori di libri, e le competenze professionali che richiede sono esclusivamente la conoscenza della materia e l'attitudine all'insegnamento;
- le tecnologie che utilizza sono libri, lavagne, carte geografiche, mappe, ecc.;
- è inserito in un quadro economico ben conosciuto, basato sul ruolo preponderante delle risorse pubbliche e sulla destinazione delle risorse a coprire determinati tipi di costi.

5.3 IL NUOVO PARADIGMA DELLA FORMAZIONE

Il nuovo paradigma della formazione ha invece queste caratteristiche:

- è basato sull'auto-apprendimento da parte del discente;
- assegna un ruolo meno importante ai docenti nell'insieme dei fattori che determinano i risultati e i prodotti della formazione;
- tende a creare delle comunità di discenti che imparano interagendo tra loro;
- annulla i vincoli di spazio e di tempo, rendendo possibile apprendere qualunque cosa, in qualunque momento, in qualunque luogo;
- allenta o fa scomparire i vincoli organizzativi;
- affianca, e in buona parte sostituisce, il linguaggio verbale con visualizzazioni, animazioni, simulazioni, mondi virtuali, giochi, come canali di comunicazione e di apprendimento;
- le figure professionali che coinvolge e le competenze che richiede, oltre a quelle degli esperti dei contenuti, sono quelle di grafici, creativi, esperti di comunicazione, psicologi della comunicazione e dell'apprendimento, informatici, tutor per Internet;
- le tecnologie che utilizza sono le nuove tecnologie digitali: computer, Internet, cellulari, palmari, Playstation, TV digitale, ecc.;
- è inserito in un quadro economico di natura molto diversa rispetto a quella del vecchio paradigma, in buona misura ancora da definire.

5.4 CONTRASTI DI CARATTERISTICHE TRA VECCHIO E NUOVO PARADIGMA DELLA FORMAZIONE

Vediamo ora di analizzare più in dettaglio questi sistematici contrasti di caratteristiche tra vecchio e nuovo paradigma della formazione.

Il primo contrasto riguarda il meccanismo fondamentale della formazione. Il vecchio paradigma è basato sulla interazione tra docenti e discenti. Si assume che il docente sia una persona che conosce una specifica materia o possiede specifiche abilità, e l'apprendimento si realizza attraverso la trasmissione di questa conoscenza e di queste abilità dal docente a un certo numero di discenti. Il docente comunica con i discenti, li dirige e li controlla. L'interazione si può realizzare in uno spazio fisico apposito, ad esempio un'aula scolastica, oppure mediante la televisione o Internet, con lezioni filmate e interazioni in rete.

Il nuovo paradigma è basato invece sull'auto-apprendimento, cioè sullo svolgimento di attività da parte del discente che producono in esso stesso apprendimento e formazione. Nel compiere queste attività il discente interagisce con un ambiente di apprendimento, che è costituito solo in misura limitata da docenti o tutor ma per lo più da materiali e mondi virtuali, costruiti utilizzando le nuove tecnologie digitali, e da altri discenti. Si tratta di un modo di apprendimento attivo, cioè un modo di apprendimento che non concepisce il discente come il destinatario passivo di informazioni e decisioni altrui ma come un individuo che esplora per suo conto o insieme ad altri discenti materiali e mondi virtuali, compie azioni su tali materiali e mondi virtuali, e osserva le conseguenze di queste sue azioni. Questo nuovo modo di concepire e realizzare l'apprendimento è reso possibile dal fatto che, come vedremo più avanti, il nuovo paradigma non utilizza più il linguaggio verbale come il principale e sostanzialmente unico canale di comunicazione e di apprendimento, come avveniva nel vecchio paradigma, ma utilizza canali non verbali e basati sul vedere e sul fare.

Una conseguenza di questo modo nuovo di realizzare l'apprendimento è che, mentre il vecchio paradigma si fonda necessariamente su un rapporto uno a molti tra docente e discenti, che ha inevitabili conseguenze negative per i risultati delle attività formative, il problema non si pone per il nuovo paradigma. Concepire l'apprendimento come insegnamento, basando l'apprendimento sulla interazione tra docente e discente, come fa il vecchio paradigma, va incontro a una fondamentale difficoltà di tipo economico: mentre i docenti sono essenziali per realizzare l'apprendimento, ragioni economiche rendono impossibile disporre di un numero di docenti anche lontanamente paragonabile al numero dei discenti, per cui a ogni docente vengono necessariamente affidati un numero considerevole di discenti. In queste condizioni un apprendimento basato sulla interazione tra docente e discente incontra inevitabilmente delle difficoltà, non

avendo il docente abbastanza tempo e energia per occuparsi in modo adeguato di ogni singolo discente.

5.4 Contrasti di caratteristiche tra vecchio e nuovo paradigma della formazione

Il problema è ancora più serio se si considera la qualità dei docenti, il loro grado di preparazione, la loro attitudine e capacità di insegnamento, e la loro esperienza di insegnamento. Inevitabilmente i docenti di qualità elevata sono pochi - specialmente nella scuola, per gli stipendi non alti e lo scarso prestigio sociale della professione di insegnante nella società di oggi - e questo significa che spesso l'apprendimento si basa su docenti di qualità non eccelsa e tende perciò a non dare risultati eccelsi. Questo problema non si pone per il nuovo paradigma della formazione che non dipende in modo così esclusivo dalla interazione tra docente e discente. Anche se i docenti possono avere un ruolo nella realizzazione dei nuovi sistemi di auto-apprendimento, non si tratta, se non marginalmente, di un ruolo di interazione diretta con i discenti, per cui in questo lavoro possono essere coinvolti i pochi docenti di qualità superiore. Nel nuovo paradigma la qualità dei docenti è sostituita dalla qualità dei materiali e dei sistemi di auto-apprendimento.

Il secondo contrasto tra vecchio e nuovo paradigma riguarda proprio l'importanza assegnata ai docenti nel processo di formazione. Un docente è una persona esperta nei contenuti di apprendimento e che opera direttamente affinché questi contenuti siano appresi dai discenti. Nel vecchio paradigma della formazione, i risultati della formazione dipendono in modo cruciale dai docenti, dalla loro disponibilità quantitativa e, soprattutto, dalle loro qualità personali. Un altro aspetto del paradigma tradizionale che ha a che fare con i docenti è la mancanza di cumulatività. Se esiste un docente bravo, quando il docente cessa di esercitare la sua attività di docenza, la sua bravura se ne va via con lui o lei. Quindi non esiste praticamente alcun meccanismo che permette di sfruttare nel tempo, in modo cumulativo, le qualità di un docente.

Nel nuovo paradigma della formazione la funzione del docente è ridimensionata. Da quasi esclusivo fattore della qualità dei risultati di formazione ottenuti, il docente diventa soltanto uno dei fattori di produzione dei risultati della formazione. Quindi il sistema di formazione dipende in misura molto minore dai docenti, sia dal punto di vista del loro numero che, soprattutto, da quello delle loro qualità personali, in quanto molti altri fattori, messi in gioco attraverso altri meccanismi e altre professionalità, hanno un ruolo importante del determinare la qualità dei risultati della formazione. Ma quello che è forse più significativo è che il nuovo paradigma della formazione consente di realizzare un meccanismo cumulativo di utilizzazione dei docenti. Nel nuovo paradigma della formazione, basato sulla produzione di ambienti di apprendimento a base tecnologica, i docenti bravi, anche se in numero esiguo, possono partecipare alla progettazione e realizzazione di tali ambienti di apprendimento, mettendo così a disposizione del sistema formativo le loro qualità in maniera permanente e cumulativa.

5.4 Contrasti di caratteristiche tra vecchio e nuovo paradigma della formazione

Il terzo contrasto tra vecchio e nuovo paradigma riguarda il nuovo ruolo delle interazioni tra i discenti, cioè tra chi apprende, nella realizzazione del loro apprendimento. Queste interazioni sono del tutto assenti, almeno formalmente, nel vecchio paradigma di formazione. In classe si deve fare silenzio, e questo significa che i discenti non debbono parlare tra loro. Nel nuovo paradigma invece le interazioni tra discenti tendono ad avere un ruolo centrale, anche perché possono essere realizzate non faccia a faccia, stando nello stesso luogo nello stesso tempo, ma attraverso Internet. Da questo punto di vista il nuovo paradigma della formazione si muove in una direzione generale di sviluppo e di valorizzazione delle interazioni sociali mediate dalle nuove tecnologie digitali, come l'email, il *blogging*, la creazione dal basso, senza direzione centrale e senza esperti, di enciclopedie (ad esempio *Wikipedia*), di basi di conoscenze e di sistemi di valutazione, l'*e-commerce*, la progettazione di nuovi prodotti con la partecipazione degli utenti e dei consumatori, l'emergere di fenomeni di 'intelligenza collettiva'.

Il nuovo paradigma della formazione non solo sfrutta queste nuove modalità di vita e di attività sociale come mezzi di apprendimento e di formazione ma forma e prepara ad esse. Le interazioni tra i discenti, che vengono a costituire un meccanismo importante per realizzare la formazione, non utilizzano solo i normali canali di comunicazione resi possibili dalle nuove tecnologie, ad esempio Internet, ma si realizzano anche in forme più sofisticate quali l'ingresso dei discenti in mondi virtuali condivisi e l'agire insieme all'interno di questi mondi, sull'esempio dei computer games in rete e dei mondi virtuali condivisi come '*Second Life*'[375].

Un altro contrasto importante tra vecchio e nuovo paradigma della formazione riguarda i vincoli di spazio e di tempo nella realizzazione delle attività di formazione. La forma standard in cui si realizza tradizionalmente l'apprendimento consiste nel riunire un certo numero di persone, il docente e i discenti, in uno stesso luogo, ad esempio un'aula scolastica, in uno stesso tempo e per una durata di tempo prestabilita e per apprendere determinate cose. Tutti questi vincoli, e gli enormi costi che essi comportano, vengono a cadere con il nuovo paradigma. Il nuovo paradigma è un paradigma del 'qualunque'[376]: qualunque persona può imparare qualunque cosa, in qualunque modo, in qualunque luogo, in qualunque momento. Una volta costruiti gli appropriati ambienti di apprendimento basati sulle nuove tecnologie, in essi può entrare e con essi può interagire chiunque, senza vincoli di luoghi o di tempi, scegliendo in quale specifico ambiente di apprendimento entrare e con quali obiettivi.

Strettamente collegato con il contrasto precedente è quello riguardante i vincoli organizzativi. Nel vecchio paradigma della formazione i vincoli organizzativi sono

---

375 Aldrich, C. (2005), *Learning by doing*, Wiley, New York; Miglino, in stampa.

376 Parisi, D. (2000), *op. cit.*

5.4 Contrasti di caratteristiche tra vecchio e nuovo paradigma della formazione

molto forti e condizionanti. Ci devono essere scuole, intese come edifici, organizzazioni sociali e amministrative, personale, modalità di funzionamento. Lo stesso vale per le università e per le strutture di formazione professionale, aziendale e manageriale. L'accesso e l'utilizzazione di queste strutture di formazione deve essere regolato e vincolato. Tutto questo cambia radicalmente nel nuovo paradigma della formazione. Le tecnologie digitali rendono possibili strutture e organizzazioni di tipo molto diverso, di carattere più virtuale e riguardante informazioni e conoscenze, piuttosto che di carattere fisico e riguardante persone in carne e ossa. Le nuove organizzazioni virtuali hanno anch'esse i loro costi di creazione e di gestione ma si tratta di costi diversi e probabilmente più contenuti, e in ogni caso esse pongono meno vincoli rispetto alle organizzazioni fisiche del vecchio paradigma.

Il successivo contrasto tra vecchio e nuovo paradigma della formazione è forse quello più importante e quello che ha le più rivoluzionarie implicazioni di carattere cognitivo e culturale. Il vecchio paradigma della formazione utilizza il linguaggio verbale come quasi esclusivo canale e strumento di comunicazione e di apprendimento. Tradizionalmente si impara ascoltando qualcuno parlare, cioè la lezione di un insegnante, oppure si impara leggendo un libro. Il ruolo dei canali di comunicazione e di apprendimento non verbali è del tutto marginale: figure nei libri, mappe geografiche, grafici e tabelle. Il nuovo paradigma capovolge questa situazione. I canali di comunicazione e di apprendimento di tipo non verbale hanno sempre avuto un ruolo marginale nel vecchio paradigma perché fino ad oggi non hanno potuto competere neppure alla lontana con le possibilità espressive e comunicative del linguaggio verbale.

Una delle più importanti novità delle nuove tecnologie, dal punto di vista più generalmente culturale e non soltanto da quello della formazione, è che esse moltiplicano le possibilità comunicative, di pensiero e di apprendimento delle modalità non verbali: non si comunica e non si apprende più soltanto parlando e ascoltando, scrivendo e leggendo, ma si comunica e si apprende vedendo e facendo. Le visualizzazioni, le animazioni, le simulazioni, i mondi virtuali, i computer games, sono modalità non verbali di comunicare, pensare e imparare. Sono questi i nuovi canali di comunicazione e apprendimento del nuovo paradigma della formazione. Non è necessario pensare a una totale sostituzione.

Il linguaggio verbale ha importanti specificità e vantaggi dal punto di vista comunicativo, cognitivo e dell'apprendimento, vantaggi che vanno conservati. Consente di raggiungere livelli di astrazione nella cognizione, di comunicare velocemente e con chiunque, di acquisire facilmente conoscenze accumulate dalle esperienze di altri, di discutere e di valutare insieme agli altri. Ma, come strumento e canale di apprendimento, il linguaggio ha anche molti limiti. Può indurre apprendimenti fatti solo di parole, senza vera comprensione. Richiede livelli di

capacità linguistica che non tutti posseggono. Tende a essere poco motivante. Contrasta con il progressivo espandersi oggi nella società e nei media delle modalità non verbali di comunicazione.

Il nuovo paradigma della formazione, essendo basato sulle nuove tecnologie digitali e sull'enorme ampliamento delle modalità non verbali di comunicazione e di apprendimento che queste tecnologie rendono possibile, sopperisce a questi limiti. Imparare vedendo e facendo, invece che solo ascoltando e leggendo, tende a produrre apprendimenti più radicati nella mente di chi apprende e più basati sulla reale comprensione di quello che si apprende. Non richiede necessariamente capacità linguistiche di livello elevato e in ogni caso sfrutta altre abilità che possono essere presenti nel discente, capacità di capire sinteticamente vedendo, capacità di modificare la realtà per vedere come essa risponde alle nostre manipolazioni, capacità di fare previsioni e risolvere problemi. È tendenzialmente più motivante dell'imparare attraverso il solo linguaggio verbale, come dimostrano i computer games. È più in sintonia con il crescente ruolo della comunicazione non verbale nella società[377].

Un altro contrasto tra vecchio e nuovo paradigma ha a che fare con le figure e le competenze professionali coinvolte nelle attività e nei sistemi di formazione. Nel vecchio paradigma le figure professionali sono essenzialmente limitate agli insegnanti e agli autori dei libri, a parte il personale amministrativo e gestionale che fa funzionare le strutture di formazione. La formazione di queste figure professionali è essenzialmente una formazione riguardante la materia che deve essere insegnata, con un ruolo più marginale della formazione pedagogica e didattica. La situazione cambia radicalmente con il nuovo paradigma. Nel nuovo paradigma esiste ovviamente ancora un problema di competenze nella materia da insegnare (o meglio da apprendere o auto-apprendere) e di competenze pedagogiche e didattiche, ma emergono tutta una serie di altre competenze e di altre figure professionali tradizionalmente estranee al mondo della formazione. Si tratta di competenze e figure professionali di grafici digitali, di esperti creativi della comunicazione e della interazione utente/sistema di apprendimento, di psicologi con competenze in campi come la percezione, l'attenzione, l'apprendimento, la memoria, il ragionamento, la previsione, la soluzione dei problemi, di informatici e programmatori, di esperti di Internet, e altri. Come vedremo più avanti, l'organizzazione e le risorse economiche necessarie per utilizzare e far funzionare in modo coordinato tutte queste nuove competenze e figure professionali costituiscono uno degli ostacoli più grandi che il nuovo paradigma della formazione si trova a dover affrontare.

Un altro contrasto tra i due paradigmi riguarda le tecnologie usate. Nel vecchio paradigma le tecnologie sono molto semplici e molto antiche: sono i libri e altri

377 Ivi.

materiali scritti, il gesso e la lavagna, e in qualche caso registratori, proiettori, e così via. Nel nuovo paradigma invece hanno un ruolo centrale e irrinunciabile le nuove tecnologie digitali, intese sia in senso fisico e riguardante gli strumenti utilizzati (computer, palmari, cellulari, play station, Tv digitale, robot), sia nel senso dei sistemi che utilizzano questi strumenti per la comunicazione e per l'interazione (come abbiamo già visto, visualizzazioni, animazioni, simulazioni, mondi virtuali, Internet, computer games)[378]. È evidente che questo cambiamento ha importanti implicazioni economiche e organizzative ma prima ancora ha implicazioni culturali, dato che significa un improvviso salto in avanti tecnologico di strutture e organizzazioni, come quelle della formazione, che finora sono rimaste a un livello molto basso di sofisticazione tecnologica.

5.4 Contrasti di caratteristiche tra vecchio e nuovo paradigma della formazione

Infine il nostro ultimo contrasto riguarda il quadro economico all'interno del quale si svolgono le attività di formazione nel vecchio e nel nuovo paradigma, cioè chi fornisce le risorse economiche necessarie, per quali scopi queste risorse vengono impiegate, come si valuta il rapporto tra risorse impiegate e risultati delle attività di formazione. Il quadro economico del vecchio paradigma è abbastanza noto e relativamente semplice, anche se è leggermente diverso a seconda del tipo di organizzazioni e attività formative: scuola, università, formazione professionale, formazione aziendale e manageriale, formazione permanente e riqualificazione. Le risorse economiche per la formazione sono fornite per lo più dallo stato o comunque dagli enti pubblici, e sono destinate essenzialmente agli stipendi dei docenti e del personale amministrativo e gestionale, e ai profitti degli autori dei libri e delle case editrici. Inoltre sono quasi inesistenti, almeno nella scuola e nell'università, anche per il loro carattere tendenzialmente pubblico, i meccanismi di valutazione effettiva dei risultati delle attività formative e l'utilizzazione di queste valutazioni per modificare i sistemi formativi in modo che producano risultati migliori.

Il quadro economico del nuovo paradigma è invece, almeno fino ad oggi, molto meno chiaro. Le nuove figure professionali coinvolte nelle attività di formazione, i costi di produzione di strumenti, materiali e ambienti di apprendimento di tipo nuovo, l'identificazione di nuove fonti di risorse e di nuovi partner economici, fanno intravedere un quadro economico del tutto nuovo ma ancora da definire con precisione. Anche la divisione dei compiti tra le strutture pubbliche e quello private nel finanziamento e nello svolgimento delle attività di formazione può risultare molto modificato nel nuovo paradigma della formazione, ma in quale modo resta ancora da stabilire. Ugualmente, il nuovo paradigma della formazione può comportare una maggiore importanza dei meccanismi di valutazione delle attività di formazione e di uso di tali valutazioni per modificare e rendere più efficienti queste attività, ma se, e in che modo, questo può essere realizzato rimane da decidere.

---

378 Aldrich, C. (2005), *op. cit*.

5.5 IL PASSAGGIO DAL VECCHIO AL NUOVO PARADIGMA DELLA FORMAZIONE

Ora che abbiamo esaminato un po' più da vicino le caratteristiche così diverse del vecchio e del nuovo paradigma della formazione, cerchiamo di fare qualche previsione per il futuro. Il nuovo paradigma della formazione, fondato sulle nuove tecnologie digitali ma con implicazioni culturali e economiche molto ampie, ha grandi potenzialità per rinnovare le attività di formazione e per affrontare i considerevoli problemi che queste attività incontrano oggi per il fatto di restare legate al vecchio paradigma. La scuola è oggi una istituzione che nella maggior parte dei paesi economicamente avanzati e, per ragioni diverse, anche nei paesi in via di sviluppo economico, ha prestazioni al di sotto di quelle richieste. Per fare degli esempi, anche in un paese come gli Stati Uniti così consapevole del ruolo della conoscenza ai fini del mantenimento di una supremazia economica minacciata dai nuovi paesi con economie che crescono rapidamente come la Cina e l'India, la scuola non riesce a rispondere adeguatamente alle richieste della società e dell'economia.

In Italia anche l'università non riesce a funzionare in modo adeguato nonostante il susseguirsi delle riforme, e le imprese non riescono a disporre di quel livello elevato di conoscenza e di capacità innovativa - o a crearselo internamente - che sarebbe necessario per contrastare il declino economico del paese. A parte questi esempi, su un piano più generale il rinnovamento delle attività di formazione, con il passaggio dal vecchio al nuovo paradigma, appare necessario perché le attività di formazione cessino di essere un'isola di stagnazione e di arretratezza tecnologica e culturale in un quadro generale che è di innovazione continua e veloce.

C'è da osservare tuttavia che il passaggio dal vecchio al nuovo paradigma incontra molti e seri ostacoli sulla sua strada. Un ostacolo ha natura generalmente culturale. Il linguaggio verbale ha un posto centrale non solo nelle tradizionali attività di formazione e di apprendimento ma nell'intera cultura, specialmente nella cultura occidentale. Il suo ridimensionamento in attività così cruciali dal punto di vista culturale come le attività formative non potrà non incontrare resistenze, anche considerando che di queste attività si occupano soprattutto persone di formazione umanistica, più legata al linguaggio verbale di altri tipi di formazione. In effetti le società di oggi si trovano di fronte al seguente paradosso. Il linguaggio verbale sta perdendo sempre di più il ruolo privilegiato che aveva nelle società del passato e sempre più spazio stanno prendendo i sistemi di comunicazione non verbali, ma visivi e interattivi. La causa di questo è fondamentalmente lo sviluppo delle tecnologie della comunicazione, quelle con più anni alle loro spalle, cioè il cinema e la televisione, ma in prospettiva ancora di più, quelle più recenti, cioè le tecnologie a base digitale.

5.5 Il passaggio dal vecchio al nuovo paradigma della formazione

L'emarginazione del linguaggio verbale dalla società ovviamente si riflette negativamente su sistemi di formazione basati sul linguaggio verbale. Se, come indica un'indagine recente, in un paese così fortemente 'letterato' come l'Inghilterra, nello spazio di sei anni, dal 1997 al 2003, la percentuale di ragazzi che dichiarano di non amare i libri è passata dal 23% al 37%, questo non può non avere conseguenze negative per le strutture di formazione che accolgono e accoglieranno negli anni successivi questi ragazzi. Ma dove è il paradosso? Il paradosso è che, come le tecnologie digitali sono una causa importante di questo regresso del linguaggio verbale, così le tecnologie digitali possono essere la soluzione, o una soluzione, ai problemi posti da questo regresso. Le tecnologie digitali, opportunamente utilizzate e sfruttate, possono costituire la base di nuovi sistemi di comunicazione, di pensiero e di apprendimento che, affiancandosi al linguaggio verbale, costituiranno un importante meccanismo di sviluppo individuale e di scambio sociale. Il paradosso è che oggi la società è in mezzo a un guado: subisce le conseguenze negative delle nuove tecnologie di comunicazione digitali ma non ne sfrutta i potenziali vantaggi.

Un altro ostacolo all'affermarsi del nuovo paradigma della formazione sono i cambiamenti radicali nel quadro economico e forse anche socio-politico delle attività di formazione che il nuovo paradigma porta con sé, e il timore di affrontare questi cambiamenti. Il nuovo paradigma di formazione comporta una radicale ridestinazione delle risorse economiche necessarie per la formazione, e questo significa toccare interessi costituiti molto forti.

Altri ostacoli hanno carattere più interno. Anche se il nuovo paradigma della formazione è ben definito nelle sue caratteristiche generali, che sono quelle da noi indicate, tuttavia esso è ancora una potenzialità piuttosto che una realtà. Non c'è ancora abbastanza esperienza su come concepire, disegnare, realizzare e utilizzare i nuovi strumenti e ambienti di apprendimento. Non è ancora chiaro come reclutare e fare interagire in modo proficuo le numerose e diverse professionalità che sono necessariamente coinvolte nella produzione e nella utilizzazione di questi nuovi strumenti e ambienti di apprendimento. C'è ancora la tendenza, inevitabile e comprensibile, a 'mettere vino vecchio in botti nuove', ad esempio a usare Internet e l'*e-learning* come nuovo contenitore di materiali di apprendimento tradizionali, cioè testi verbali. Tuttavia, nonostante questi ostacoli, la questione aperta resta quella dei tempi del passaggio dal vecchio al nuovo paradigma. Il passaggio in sé è una necessità a cui è difficile sfuggire.

Il passaggio dal vecchio al nuovo paradigma della formazione appare una necessità anche in considerazione di cambiamenti più globali che oggi stanno avvenendo nella società e che ne condizionano il futuro sul piano politico e economico. Le società moderne si trovano di fronte a una fondamentale contraddizione. Esse diventano sempre più complesse e difficili da conoscere e da capire a

causa delle continue trasformazioni che derivano dal costante e rapido sviluppo della scienza e della tecnologia e dai fenomeni di globalizzazione economica e culturale. Le società umane sono sempre state sistemi complicati e difficili da capire nei loro diversi aspetti e nel loro funzionamento ma quelle di oggi sembrano esserlo di più di quelle del passato. D'altro lato la costante espansione della democrazia intesa come partecipazione di tutti alle decisioni pubbliche riguardanti le questioni economiche, sociali, ambientali, personali (si pensi alle questioni riguardanti la famiglia), attraverso elezioni, referendum, sondaggi di opinione, richiede che una reale partecipazione a tali decisioni sia basata su una effettiva conoscenza e comprensione di tali questioni.

Come si fa a esprimere la propria opinione o il proprio voto su complesse questioni economiche come la nuova distribuzione del lavoro e della ricchezza derivante dalla globalizzazione, su complicate questioni di politica economica come il sistema di tassazione o su intricate questioni mediche e etiche come quelle connesse con le cellule staminali, se si conosce e si capisce poco dei meccanismi economici e finanziari estremamente intricati che caratterizzano il mondo attuale, delle complesse e spesso contraddittorie conseguenze che le diverse politiche fiscali hanno per la distribuzione della ricchezza, o della ricerca avanzata in biologia? Quanti cittadini sono in possesso degli strumenti di conoscenza e di comprensione in tutti questi campi? È evidente la responsabilità delle strutture e delle attività di formazione di fronte a questa contraddizione. Come si può risolvere il problema se non disponendo di strutture e attività di formazione che riescano a dotare ogni cittadino degli strumenti di conoscenza e di riflessione necessari per una sua partecipazione effettiva alle decisioni pubbliche?

Ma le strutture e le attività di formazione tradizionali non sembrano assolutamente in grado di far fronte a questa responsabilità, e questo è vero a cominciare dalla scuola e arrivando fino alla formazione che continua per tutta la vita e che riguarda tutti i cittadini. Nella 'società riflessiva' di cui parla il sociologo Anthony Giddens, "gli individui hanno bisogno di competenze e conoscenze sempre nuove per affrontare una realtà in rapido mutamento"[379], ma le strutture tradizionali e il paradigma tradizionale della formazione sono palesemente incapaci di fornire queste competenze e queste conoscenze. Solo il nuovo paradigma della formazione, con le sue radicali innovazioni strutturali e sistemiche per quanto riguarda istituzioni, ruoli, professionalità, canali e modalità di apprendimento e di formazione, ha la possibilità di risolvere la contraddizione di cui abbiamo parlato.

Quello che è necessario è uscire dai vincoli organizzativi delle tradizionali attività di formazione, consentendo a tutti di imparare qualsiasi cosa, in qualunque

379 Montedoro, C., Pepe, D., Fortunato, R. (2006), "Ruoli e compiti del formatore nella prospettiva di una formazione riflessiva", in questo volume.

momento e in qualunque luogo, abbandonare l'esclusiva dipendenza dal linguaggio verbale come unico canale di trasmissione delle conoscenze, di rielaborazione personale delle conoscenze e di comprensione, per i suoi evidenti limiti specie ai fini di una formazione generalizzata, e liberarsi dal vincolo del docente come principale fattore di apprendimento creando ambienti di apprendimento automatizzati, cumulativi e sempre disponibili per chiunque. Solo investendo molte risorse nella realizzazione e messa in funzione di sistemi di formazione basati sul nuovo paradigma è possibile intravedere una possibile soluzione della contraddizione tra le esigenze di formazione generalizzata che sono sempre più forti nelle società moderne e incapacità delle strutture tradizionali e del paradigma tradizionale della formazione di far fronte a queste esigenze[380].

5.5 Il passaggio dal vecchio al nuovo paradigma della formazione

Questo è soltanto uno dei problemi che le società moderne si trovano a dover affrontare per quanto riguarda la formazione dei loro cittadini, il problema che possiamo definire politico della contraddizione tra partecipazione politica e mancanza degli strumenti necessari per questa partecipazione. Ma nelle società di oggi c'è un secondo problema fondamentale che riguarda la formazione, un problema questa volta di natura economica piuttosto che direttamente politica. Si tratta del problema della crescente importanza della conoscenza dal punto di vista economico nella nuova distribuzione internazionale del lavoro. Le nuove condizioni della competizione economica internazionale assegnano un ruolo sempre più cruciale alla conoscenza e al 'talento' come fattori di produzione e di competizione economica.

Già nel 1943, quando la seconda guerra mondiale non era ancora finita, in un suo discorso all'Università di Harvard il primo Ministro inglese Winston Churchill sosteneva che 'gli imperi del futuro saranno imperi della mente', cioè della conoscenza e del talento. E una rivista autorevole come 'l'Economist' ha recentemente dedicato ampio spazio alla competizione, che ormai è diventata internazionale, per procurarsi il talento e la conoscenza sempre più necessari nei processi produttivi e più generalmente economici. Il talento e le conoscenze in quanto fattori dello sviluppo economico chiamano in causa le strutture e le attività di formazione, che sono quelle naturalmente deputate a creare talento e conoscenze.

Ma è evidente che anche da questo punto di vista, le strutture tradizionali e il paradigma tradizionale della formazione non sono in nessun modo in grado di effettuare quel salto di quantità e di qualità che sarebbe necessario. Solo il nuovo paradigma della formazione, proprio per il suo carattere rivoluzionario e per la sua tendenza a modificare radicalmente ogni aspetto della formazione,

380 Parisi, D., Cecconi, F, Schembri, M. (2006), "Nuove tecnologie per nuovi cittadini", in G. Martinotti et al (cur.) *Conoscenze senza distanze. Scenari e esperienze per l'e-learning, op. cit.*.

indica una possibile strada da percorrere per fare crescere l'output del sistema formativo sia sul piano quantitativo che su quello qualitativo e rispondere così alla maggiore domanda di conoscenza e di talento che viene dal sistema economico.

E per finire è importante sottolineare come il nuovo paradigma della formazione converga con importanti tendenze che si vanno affermando nel mondo della formazione e che sono ampiamente e approfonditamente analizzate in questo libro. È necessario soltanto fare riferimento al concetto di 'comunità di pratiche', che è uno dei fondamenti di queste tendenze[381]. L'idea di una comunità di pratiche come luogo dell'apprendimento e della formazione prende le distanze dal paradigma tradizionale della formazione in quanto concepisce l'apprendimento come qualcosa che si realizza all'interno di una comunità di discenti e di altre figure professionali, piuttosto che come il risultato di un insegnamento a una via da un docente a uno o più discenti.

Inoltre il riferimento alle 'pratiche' sottolinea il carattere attivo dell'apprendimento, il tentativo di ridurre la distanza tra attività di formazione, svolte all'interno delle strutture di formazione, e attività lavorative e di partecipazione e vita sociale. Come si vede, la convergenza con il nuovo paradigma della formazione è evidente. Quello che distingue il nuovo paradigma della formazione così come lo abbiamo definito all'inizio di questo lavoro e queste tendenze innovatrici nel campo della formazione riguarda il ruolo della tecnologia nella formazione, che è centrale nel nuovo paradigma della formazione mentre appare solo sullo sfondo nel concetto di 'comunità di pratica'. Ma, a ben guardare, le tecnologie non hanno che il compito di rendere più realizzabile e più generalmente efficace l'idea delle 'comunità di pratica' come strumento di formazione.

381 Lipari, D. (2006), "Metodi della formazione "oltre l'aula": apprendere nelle comunità di pratica", in questo volume.

BIBLIOGRAFIA

ALDRICH C. (2005), *Learning by doing*, Wiley, New York.

PARISI D. (2000), *Scuol@it. Come il computer cambierà il modo di studiare dei nostri figli*, Bruno Mondadori, Milano.

PARISI D., CECCONI F., SCHEMBRI M. (2006), "Nuove tecnologie per nuovi cittadini", in G. MARTINOTTI et al (cur.) *Conoscenze senza distanze. Scenari e esperienze per l'e-learning*, Guerini e Associati, Milano.

capitolo 6

DALLA TEORIA ALLA PRATICA DELLA FORMAZIONE: NUOVI STRUMENTI CONCETTUALI PER NUOVE METODOLOGIE FORMATIVE OPERATIVE*

6.1 PREMESSA

Il contributo qui esposto è articolato in quattro parti:

1 l'evidenziazione di alcune 'crucialità' (problemi importanti e difficili) della formazione, trasformabili in obiettivi affrontabili mediante l'introduzione di alcuni ulteriori nuovi strumenti, concettuali ed operativi;

2 la descrizione di alcuni nuovi strumenti concettuali che dimostrano efficacia per affrontare le suddette crucialità e di cui si intravede l'utilizzabilità in termini di applicazione operativa;

3 alcuni esempi di applicazione dei nuovi strumenti concettuali nelle metodologie formative laboratoriali di autosviluppo delle persone applicabili, con piccoli adattamenti, anche in altri tipi di percorso formativo per aumentare l'efficacia del risultato di apprendimento;

4 orientamenti per la formazione dei formatori su alcune crucialità quali: la formazione alle metacompetenze, la formazione per adulti *lifelong learning*, il coinvolgimento della persona nella sua interità.

Per sviluppare l'efficacia di risultati e processi nella formazione, in particolare con riferimento al mondo del lavoro, è necessario anche sviluppare e utilizzare nuovi strumenti concettuali (che a loro volta poi generano e rendono disponibili innovativi strumenti operativi, metodologie, tecniche di formazione da applicare sul campo). Se si vuole fare un salto di qualità, se si vogliono risolvere problemi vecchi e ottenere processi e risultati nuovi, è necessario (ed è in questo senso che qui si intende dare un contributo) evidenziare le crucialità e rispetto ad esse

* Questo capitolo è stato scritto da Massimo Bruscaglioni.
Massimo Bruscaglioni è Docente di "Psicologia della formazione" e di "Cambiamenti, persona, *empowerment*" presso la Facoltà di Psicologia dell'Università di Padova. Past President dell'Aif - Associazione Italiana Formatori -. Esperto ed autore di volumi sulla psicologia organizzativa, le metodologie innovative di formazione, l'*empowerment* di azienda e persone.

attrezzarsi di nuovi strumenti prima di tutto concettuali, e poi declinati sull'operatività.

Qui di seguito si cerca di elencare, e brevemente commentare, alcuni aspetti cruciali emergenti: per 'cruciali' si intende sia importanti che tradizionalmente difficili da risolvere. Premettiamo che l'intero contributo qui presentato riguarda il versante dei temi, problemi, obiettivi 'operativi professionali' della formazione, non quelli primariamente politici, strategici, economici. Questo contributo vuole essere infatti soprattutto, come concordato nel Comitato Scientifico Isfol, un aiuto ai formatori professionisti operatori sul campo delle attività formative. In questa sede, non si affronta, per esempio, l'utilità dei vari contenuti cui sono dedicate di volta in volta le azioni formative, ma ci si concentra specificatamente sull'aspetto del come rendere le azioni formative particolarmente efficaci nei risultati e nei processi ed in particolare affrontando e risolvendo alcune crucialità, in parte storiche tradizionali ed in parte emergenti senza le quali non sarebbe possibile un salto di qualità, oggi auspicato e perseguito, nei risultati e nei processi della formazione.

6.2 CRUCIALITÀ CHE RICHIEDONO NUOVI STRUMENTI CONCETTUALI ED OPERATIVI FORMATIVI

Le principali crucialità sono affrontabili, secondo noi, anche solamente per mezzo di innovativi strumenti che qui proponiamo:

- lo sviluppo delle 'metacompetenze' (anche nei tempi relativamente brevi della formazione continua degli adulti);
- la 'personalizzazione' della formazione;
- la 'motivazione' alla/nella formazione;
- la 'trasferibilità' sul campo dell'apprendimento;
- il coinvolgimento della 'persona' nella sua integrità;
- il livello 'generativo' di comunicazione in formazione;
- il 'contratto formativo psicologico vitale'.

A) 'Metacompetenze'. La capacità della formazione di sviluppare, nei tempi generalmente limitati della formazione degli adulti, non solo le competenze specifiche ma anche le metacompetenze. Questo obiettivo e questa capacità sono fondamentali, oltretutto non si riesce davvero quasi mai a sviluppare le competenze specifiche operative, se non c'è in corrispondenza anche uno, almeno parziale, salto di qualità nelle metacompetenze agite dalla persona. Si sta qui parlando dell'obiettivo che la persona faccia delle conoscenze, capacità, caratteristiche che possiede un uso ottimale e non di quelle che non possiede (per esempio della trasformazione di una licenza elementare in laurea). Sono le metacompetenze trasversali dinamiche, spesso citate nelle voci del potenziale, quali: cambiamento e innovatività, responsabilità, auto progettualità ed imprenditività, flessibilità, leadership, tendenza all'azione e determinazione sui risultati. A volte vengono citate mediante metacompetenze ancor più di base, quali *self efficacy* ed *empowerment*.

È cruciale per la formazione imparare ad attuare in questa direzione efficaci processi e risultati: sia ove la formazione sia esplicitamente dedicata a questo obiettivo-contenuto, sia trasversalmente nella formazione dedicata a più specifiche e operative competenze.

B) 'Motivazione'. È necessario avviare le persone adulte verso una motivazione ad accedere alla formazione. Almeno per quanto concerne la formazione (diversi altri sono i fattori) è importante che le persone, nel tempo dedicato alla formazione stessa, abbiano e diffondano la percezione di essere trattate come persone adulte; valide; in crescita; che aumenta la sensazione del proprio valore. È importante che l'adulto in formazione percepisca che il tempo sia utile, impegnativo ma anche piacevole (in senso adulto), desiderabile e non soltanto legato a necessità.

C) 'Trasferibilità'. Quello della trasferibilità è un vecchio problema, in quanto l'apprendimento deve essere trasferibile nella vita e nelle attività sul campo. Ma ciò

non può essere lasciato soltanto alla capacità della persona, deve in parte essere anticipato e preparato già in sede di formazione. Per esempio le contraddizioni, sia quelle interne alla persona sia quelle che la persona troverà nell'ambiente, vanno affrontate ed elaborate, non basta in formazione indicare la situazione ideale, come fa spesso la formazione tradizionale, e poi dire che vi saranno complicazioni e adattamenti da apportare. Così come già in formazione, l'apprendimento nuovo deve integrarsi con tutto il campo psicologico precedente della persona, altrimenti il trasferimento si fermerà quasi subito.

D) 'Personalizzazione della formazione'. La personalizzazione della formazione è necessaria, costituisce una nuova crucialità, sia perché senza di essa non si ottengono i sempre più complessi risultati reali di apprendimento, sia perché nella società moderna la persona si aspetta oramai un'attenzione personalizzata quasi ovunque e dunque anche sul lavoro e nella formazione. Non a caso, quando possibile, c'è così grande sviluppo di attività di *counseling* e di *coaching*. La grande sfida operativa è, inoltre, quella di rendere personalizzata la formazione anche quando essa si svolge nei tipici set di gruppo. La formazione deve essere progettata e realizzata in modo che ogni persona si senta, sia seguita e supportata nella specificità del suo processo di apprendimento (e spesso anche nella specificità del suo risultato di apprendimento). Non si tratta di passare dall'aula alle lezioni private individuali, si tratta di impostare la formazione in maniera personalizzata anche in set formativi con molte persone o durante l'*e-learning*, questo anche per realizzare concretamente il dichiarato spostamento della centralità dall'insegnamento all'apprendimento.

E) 'Efficacia globale'. Si tratta, anche in parte riassumendo alcuni dei punti già accennati, di non accettare bassi rendimenti nella formazione (in termini di rapporto risultati/impegno), influenzati anche da eventuali condizioni sfavorevoli che possono riguardare aspetti quali le motivazioni di partenza non adeguate, i problemi soggettivi delle singole persone, il clima di formazione non favorevole all'apprendimento, le metacompetenze insufficienti, l'energia bassa, le resistenze al cambiamento… Ci vogliono nuovi strumenti, anche concettuali, per fronteggiare queste condizioni negative che potrebbero presentarsi.

6.2.1 Ulteriori crucialità da affrontare con strumenti concettuali e metodologie innovative

A) 'Coinvolgimento della persona'. Non ci si può rivolgere alla persona in formazione riconoscendola soltanto nel ruolo lavorativo e di 'competenza' perché (a parte considerazioni umane e sociali di altro tipo) il processo di apprendimento non funziona realmente se la persona non è stimolata a reperire in sé le risorse migliori, energia compresa, a mobilitare il proprio campo mentale (razionale ma anche emotivo; per esempio delle sue esperienze precedenti; o dei suoi diversi ruoli nella vita) per trovarvi risorse e integrabilità del nuovo da apprendere.

6.2 Crucialità che richiedono nuovi strumenti concettuali ed operativi formativi

B) 'Livello di comunicazione'. Troppo spesso nelle sedi della formazione per adulti, il livello di comunicazione è ripetitivo, viene confermato ciò che già si conosce (appena ci si allontana dai contenuti prettamente tecnici). Né è sufficiente un livello di comunicazione basato su scambi di conoscenze, informazioni, esperienze, vissuti, portati. In formazione va perseguito 'il generare ciò che non c'era prima': se non generato, noto a nessuno in precedenza, è l'apprendimento personalizzato che ciascuno effettua. Il clima di comunicazione nella formazione dovrebbe essere quello della ricerca, del *problem solving*, dell'innovazione, più che dello scambio di conoscenze o peggio ancora della conferma ripetuta del già noto.

C) 'Contratto psicologico vitale nei set formativi'. Troppo spesso nei luoghi della formazione il clima ricorda quello scolastico tradizionale, sia pure con persone e contenuti di alto livello. Anche se la persona è lì perché ancora carente di ciò cui l'apprendimento è dedicato, deve essere sollecitata efficacemente (con un adeguato contratto psicologico) a sentirsi adulta, valorizzata, responsabile di sé, delle proprie attività e della propria formazione-apprendimento; a vivere in un clima di energia vitale, non solo di adempimento a una necessità; ad essere motivata non solo dal raggiungimento di un risultato, ma anche intrinsecamente.

D) 'Revisione del concetto di resistenze al cambiamento'. Non è funzionale una specie di 'braccio di ferro' tra chi propone e chi riceve la spinta al 'cambiamento'. È necessario reimpostare concettualmente l'intera situazione non tanto per vincere meglio le resistenze, ma per revisionare il concetto di apprendimento come cambiamento.

E) 'Radicamento dell'apprendimento nella persona e nella cultura'. Il processo ed il risultato dell'apprendimento devono essere integrati nell'intero campo mentale di ciascuna persona e della cultura in cui vive e da cui è influenzato. La formazione non può semplicemente proporre l'aspetto aggiunto contenutistico, senza farsi carico dell'azione di collegamento con tutto il resto, della persona da una parte e della sua cultura sociale dall'altra.

6.3 STRUMENTI CONCETTUALI INNOVATIVI

Sono proposti qui di seguito alcuni ‘strumenti concettuali’, in parte originali ed in parte rifocalizzati in modo nuovo alla luce dello sviluppo della formazione e della ricerca di metodi innovativi, che indicano alla formazione orientamenti trasparentemente traducibili in operatività, che sono nella nostra esperienza incisivi sulle crucialità. La loro potenza nell’azione deriva soprattutto dal fatto che poggiano le basi su concetti almeno parzialmente innovativi, per ciascuno di essi. Qui di seguito, evidenziamo anche da quali altri concetti più tradizionalmente utilizzati nella formazione si differenziano.

Nel successivo paragrafo di questo documento, saranno brevemente accennate alcune tecniche ed esercitazioni di laboratorio formativo in cui questi strumenti concettuali trovano una declinazione operativa e un’ applicazione pratica.

Gli strumenti concettuali focalizzati in questo paragrafo, sono:

1. formazione come processo di ‘possibilitazione’;
2. coinvolgimento della ‘persona nella sua interità’;
3. mobilitazione dell’energia desiderante, ‘differenziazione tra bisogni e desideri’ e nelle loro dinamiche motivazionali;
4. ‘sblocco’ della persona per ‘aggiramento’ dei suoi problemi storici soggettivi;
5. ‘sperimentazione simbolica’;
6. costruzione di nuova ‘pensabilità positiva di sé’;
7. ‘salto di qualità’;
8. cultura del ‘patto del gruppo dei forti’;
9. gestione ‘generativa’ delle contraddizioni;
10. ‘comunicazione transitoria provocatoria’ per l’accesso alla comunicazione ‘generativa’.

6.3.1 Processo di possibilitazione considerato come obiettivo operativo dell’apprendimento in formazione

Il processo di ‘possibilitazione’ viene qui definito come quel processo che conduce la persona verso una apertura ad una nuova possibilità, da inserire tra quelle che la persona possiede dentro di sé e tra quelle che potrà scegliere di mettere in opera nel rapporto con l’ambiente. È importante sottolineare la differenza di tale processo rispetto a quello di mantenimento della stabilità attuale ed anche rispetto a quello di cambiamento.

Poniamo qui l’ottica secondo la quale l’obiettivo operativo della formazione non è quello di produrre cambiamento ma quello di permettere un’ acquisizione personale di una nuova possibilità cioè di ‘possibilitazione’. Il cambiamento potrà avvenire dopo, fuori dalla formazione, sul campo, dove agisce il campo di forze completo. Il compito specifico della formazione è fare in modo che la

persona "apra una o più nuove possibilità", non che cambi ciò che era/aveva/faceva prima. Operativamente il risultato della formazione non è allora, per esempio, quello di far cambiare il modo di esercitare un ruolo professionale organizzativo, ma quello di dare alla persona la sua possibilità personale di cambiarlo.

Il concetto di 'possibilitazione' visto come sostanza essenziale del processo e del risultato di apprendimento, permette nuove modalità, rapporti, risultati nei processi formativi. Per esempio esso sollecita non tanto le 'resistenze al cambiamento', quanto le 'motivazioni alla crescita', all''aggiunta', al 'potenziamento di sé', al miglioramento dello stato personale perché caratterizzato da un più ampio spettro di possibilità tra cui quello di poter scegliere, in modo da sentirsi, almeno in parte, responsabile e protagonista della propria vita. Ciò è rilevante anche per il formatore e per l'utilizzazione del proprio know how e strumentazione: perché una cosa è che l'apprendimento abbia come finalità che la persona 'cambi', una cosa è che abbia un' ulteriore possibilità che può poi eventualmente scegliere.

Esplorando il concetto di 'possibilità' e di 'possibilitazione', inoltre, emergono altri concetti originali, evidenziati dall'analisi di come si fa ad aprire nuove possibilità (alcuni aspetti e corrispondenti strumenti concettuali, sono brevemente illustrati nei punti successivi).

6.3.2 Coinvolgimento della "persona nella sua interità"

In formazione spesso la persona è riconosciuta e coinvolta soltanto per quella parte di sé che attiene direttamente all'apprendimento perseguito ed al ruolo lavorativo sul cui contesto si colloca. Spesso tale limitazione non è neanche attribuita al know how del formatore, ma addirittura viene considerata obbligatoria ed etica! Questo è un grosso errore concettuale ancor prima che operativo. È, infatti, doveroso ed efficace per molte ragioni riconoscere la persona per quanto è possibile nella sua 'interità' (interità è la parola chiave), al di là che di tutto si parli o no esplicitamente nella sede formativa, perché la persona ha il diritto di essere riconosciuta come 'persona intera' e non come 'pezzo' di persona. Tra i motivi:

- perché è proprio nella propria interità 'storica' (di tutta la sua esperienza passata e presente) e 'geografica' (di tutti i ruoli che ricopre e attività che svolge), che la persona può reperire le risorse extra-ordinarie che gli sono necessarie per l'apprendimento;
- perché l'apprendimento deve essere integrato nel campo complessivo della persona, altrimenti è solo temporaneo, svanisce presto, e comunque non può avvenire il trasferimento sul campo;
- perché è solo se riconosciuta e sollecitata (più o meno in modo evidente) nel suo essere persona intera, che la persona può 'esserci' nella situazione formativa (e non esserci in una minima parte di sé).

Tutto questo è un po' implicito anche in diversi altri strumenti concettuali proposti nei punti successivi qui trattati, però è importante avere chiaro ed esplicito il concetto della 'interità della persona' anche sul lavoro e anche in sede di formazione. Altrimenti abbiamo l'analogia con la situazione scolastica, di cui sono ben noti i limiti soprattutto se trasposta sul campo degli adulti: un pezzetto di me è qui (in formazione) ma la maggior parte della mia persona vera è altrove.

6.3.3 Mobilitazione dell'energia desiderante, differenziazione tra 'bisogni' e 'desideri', diversità nelle loro dinamiche motivazionali

Sarebbe utile che il formatore abbia come 'strumenti concettuali' quello della differenza tra 'bisogno' e 'desiderio' e delle conseguenti differenze delle loro dinamiche. Per il formatore è importante, spesso indispensabile, aiutare la persona in formazione a mobilitare l''energia desiderante' accanto a quella 'necessitata', 'bisognosa'. Infatti in particolare l'energia desiderante:

- aumenta l'energia complessiva presente in formazione, fattore difficile da misurare ma chiaramente importante per l'apprendimento;
- permette la potentissima alleanza tra le due diverse forze dei bisogni-necessità e dei desideri, che risulta fondamentale per il buon esito del trasferimento sul campo;
- facilita la motivazione, anche intrinseca e non solo estrinseca, verso l'oggetto ed il processo dell'apprendimento;
- alimenta la costruzione di nuova pensabilità positiva di sé della persona, e aiuta a sostenere quasi tutte le fasi del processo di apprendimento, cioè di apertura di nuova possibilità anche quelle più difficili quali la tenuta nello sforzo di acquisire nuovi contenuti, conoscenze, tecniche, nonché quella di sbloccarsi rispetto a problemi storici soggettivi della persona, altrimenti capaci di bloccare ogni novità ed apprendimento fin dall'inizio.

Non è questa la sede adatta per una trattazione sistematica della differenza tra bisogni e desideri e delle relative dinamiche e modalità di azione. Alcuni elementi principali, telegraficamente per parole chiave:

- definizione: pulsioni la cui soddisfazione 'tendenzialmente' determina:
  1. nel caso del bisogno, il ripristino di uno stato precedentemente sperimentato di non mancanza;
  2. nel caso del desiderio, l'allargamento della propria esperienza;
- esempi di diversità nelle dinamiche e nelle modalità di azione: il bisogno tendenzialmente viene dal passato, il desiderio tendenzialmente va verso il futuro; i bisogni devono essere soddisfatti, pena la sofferenza ove non possano esserlo, i desideri non 'devono' essere necessariamente soddisfatti, tanto è vero che sono spesso alternativi fra di loro, giacché la loro presenza è già in sé gratificante; una delle trappole psicologiche più pericolose è quella della trasformazione di qualcosa, nella percezione della persona, da desiderio a bisogno (analogia col fenomeno del 'consumismo' materiale).

6.3.4 Orientamento allo sblocco della persona per ‘aggiramento’ dei suoi ‘problemi storici soggettivi’, di volta in volta nei diversi specifici applicativi

I problemi storici soggettivi della persona (parliamo qui di difficoltà personali ‘normali’, non di patologie) sono quelli che dall’interno le impediscono, apparentemente senza ragione reale, di raggiungere la propria mèta (in questo senso sono ‘problemi’). Sono ‘soggettivi’ in quanto caratterizzano la persona in modo assolutamente individuale; sono ‘storici’ in quanto la persona li ha da tantissimo tempo, per non dire da sempre, e vi si è cimentato rimanendone sconfitto innumerevoli volte (il problema diventa allora che la persona non tenta più, perde perfino la speranza).

I problemi storici soggettivi sono in grado di impedire l’acquisizione di nuove possibilità fin dalla fase di apprendimento-formazione. Non è accettabile che la formazione si dichiari importante: “che ci posso fare io formatore se quella persona ha problemi suoi?! mica siamo in terapia!” Qui viene proposto lo strumento concettuale dell’‘aggiramento’ dei problemi storici soggettivi (più correttamente dovremmo chiamarlo ‘depotenziamento’ di volta in volta nello specifico). Tale concetto si differenzia da altri due largamente tradizionali (sia nell’ottica della persona interessata sia in quella del formatore):

- l’accettazione del blocco che impedisce (“che ci posso fare se sono fatto così?!”) e la rinuncia all’apprendimento-possibilitazione;
- la pretesa, al contrario, che allora il problema vada affrontato e risolto una volta per tutte, tanto altrimenti si ripresenterà in seguito. Ovviamente ciò non riesce, nei tempi e ruoli (che non ha i tempi e i ruoli, né gli strumenti e il know how del set terapeutico) della formazione, ed il blocco rimane.

‘Aggiramento’, dizione intuitiva (ma poco corretta) di ‘depotenziamento’ nello specifico di volta in volta, significa accettazione della permanenza di fondo del fattore-problema (che peraltro nell’adulto è spesso diventato parte integrante dell’auto e dell’‘etero riconoscimento’), ma anche attivazione di modalità che ne permettono l’aggiramento, il depotenziamento rispetto all’apprendimento ed alla capacità-possibilità specifica in oggetto.

Alcune strategie di base da attivare, anche in formazione, sono quelle più naturali, quali:

- la maggiore mobilitazione e sviluppo del desiderio;
- la consapevolezza di proprie nuove risorse;
- la riapertura dei giochi con tali problemi antichi ora che la persona ha più esperienza e risorse.

Molto significativa ed efficace è la tecnica della sperimentazione simbolica, effettuata in sede di formazione su indicazione dei docenti e degli altri partecipanti

(vedi punto successivo). Si noti bene che per avere un beneficio notevole, di fronte a tale pericolo di blocco, è sufficiente non l'eliminazione del problema ma la sensazione che i giochi si possano riaprire, è la riattivazione della speranza. Spesso il problema principale non è più infatti quello che è nella sostanza, ma la sensazione consolidata e accettata di impotenza della persona rispetto ad esso.

6.3.5 La sperimentazione simbolica in formazione

La sperimentazione simbolica è una metodologia preziosa per la sua incisività nel campo concettuale del formatore e nel suo bagaglio professionale nella declinazione operativa. È una azione, più o meno semplice o complessa (di solito semplice), la cui realizzazione viene assegnata alla persona nel set stesso della formazione. Azione che viene individuata, dal docente e altre persone partecipanti con la caratteristica di mobilitare ed agire stati d'animo e comportamenti non concretamente simili ma analoghi a livello simbolico a quelli da mettere in atto realmente una volta realizzato l'apprendimento. In particolare, l'azione sperimentale simbolica:

- va, analogicamente, nella direzione del desiderio;
- impatta con i vissuti di difficoltà creati dalle manifestazioni di uno o più problemi storici soggettivi della persona;
- è inizialmente difficile per la persona che però alla fine vi riesce con l'aiuto del set formativo provando così, con un sentimento molto positivo, che i giochi si possono riaprire.

Uno dei tanti esempi, solo per facilitare una comprensione intuitiva: una persona è circondata da un buon numero di altri partecipanti del corso che non la lasciano uscire dal cerchio, un'altra persona dall'esterno la chiama verbalizzando la mèta-desiderio, la persona a tratti lotta per uscire dalla 'prigione' simbolica a tratti desiste e rinuncia, poi lotta ancora e alla fine ce la fa. La mèta, esterna al cerchio, a cui è chiamata la persona e la natura allegorica della autoprigione da cui deve uscire, sono individuati precedentemente attraverso il colloquio che la persona fa con il docente e altri partecipanti. Altre sperimentazioni semplicissime (naturalmente devono essere costruite su misura di ciascuna persona): andare a comprare uno speciale oggetto; dire qualcosa di speciale a qualcuno in particolare; scrivere una lettera; prendere un appuntamento; raccogliere delle informazioni; simulare una situazione impossibile.

Ci si può chiedere perché i problemi storici soggettivi delle persone in apprendimento necessitino di tanta attenzione. Il fatto è che di tali problemi (non a livello di patologia) tutti ne hanno e la probabilità che interferiscano con l'apprendimento è alta anche in situazioni-mète apparentemente normali, quali: nuovo modo di esercitare un ruolo; nuovo modo di esercitare una capacità, per esempio di lavoro in gruppo, o di leadership, o di comunicazione; fare le cose con un nuovo sistema più o meno computerizzato; passare da attività di back office ad

attività di front office; avere un approccio diverso con il cliente; lavorare non più da solo ma in team; diminuire la centralità degli aspetti specialistici nel proprio lavoro ed aumentare la crucialità di quelli gestionali.

6.3.6 La 'costruzione' di 'nuova pensabilità positiva di sé' negli specifici applicativi

Il processo di prefigurazione di sé stesso (*self vision*) in una nuova situazione futura positiva immaginata come già realizzata, non costituisce aspetto nuovo né a livello concettuale né a livello operativo. Gli elementi di novità, o almeno di rivalorizzazione, qui proposti sono in particolare:

- 'Costruzione'. Non si tratta di un flash improvviso, di una fantasia istantanea, si tratta di un lavoro lungo, complesso, talvolta impegnativo, talvolta consapevole talvolta no. Anche quando è percepito dalla persona interessata come improvviso *insight*, è dimostrabile che nella maggior parte dei casi costituisce l'esito di un lungo lavoro preparatorio.
- 'Pensabilità di sé'. L'accento dovuto alla parola 'pensabilità di sé' sottolinea non tanto l'aspetto della prefigurazione della nuova situazione globale d'ambiente positiva che la persona immagina come già realizzato (vision), ma l'aspetto della sperimentazione mentale anticipatoria 'di sé in tale situazione', dei propri comportamenti, vissuti, stati emotivi, rapporti, attività, in particolare da costruire-prefigurare come vissuti in modo almeno prevalentemente positivo. Per esempio non basta percepire positivamente la prefigurazione della promozione alla dirigenza, bisogna costruire una pensabilità positiva di sé stesso dirigente (per esempio spesso gli specialisti hanno una concezione negativa della dirigenza, così come talvolta gli operai del ruolo impiegatizio, o gli impiegati del ruolo di servizio o commerciale).
- Differenza rispetto al concetto di 'progetto'. Nella fase della costruzione di pensabilità positiva di sé, si tratta di aiutare la persona a immaginarsi nel punto d'arrivo (apprendimento realizzato e messo in opera; nuova possibilità personale aperta), non occupandosi per ora delle attività, tipiche dell'attività progettuale, della previsione dettagliata della metodologia e percorso, dell'analisi di risorse presenti e mancanti e dei vincoli.

Questo perché le cosiddette attività di analisi di fattibilità e di progettazione operativa rischiano facilmente, se realizzate in fase prematura, di compromettere sul nascere qualsiasi processo di costruzione di nuova pensabilità soprattutto quando essa non è facile per la persona interessata. È ovvio che tali azioni progettuali saranno affrontate in un secondo momento.

6.3.7 Il salto di qualità *personal professionale*

Il salto di qualità *personal professionale* è un concetto che se utilizzato anche operativamente dal formatore gli permette in particolare di capire che ogni acquisizione di nuova competenza, per quanto operativa e specifica, costituisce

in realtà anche un elemento del salto di qualità, personal professionale, della persona. Anche solo l'imparare una nuova metodologia, tendenzialmente si collega ad un salto di qualità nella persona rispetto al ruolo, al lavoro, ai rapporti, alle personali capacità e caratteristiche. Il 'salto di qualità' è qui definito come aggiunta nella persona di nuove possibilità che riguardano non uno ma tanti aspetti, al limite tutti e che tende ad avvenire piuttosto rapidamente, almeno nella percezione dell'interessato. Così l'apprendimento ed esercizio di una nuova competenza fa in realtà parte di un salto di qualità professionale, un miglioramento professionale fa parte di un salto di qualità complessivo personal professionale.

Il salto di qualità, immaginato (con ulteriore ampliamento della prospettiva) come gradino di una tendenziale scala evolutiva, è un potente strumento concettuale per il formatore. Infatti gli consente di capire (ed in parte anche di prevedere) alcune cose e dinamiche importanti: le difficoltà che la persona incontra già in fase di apprendimento-formazione; le contraddizioni che deve elaborare e gestire (tra i contenuti del prima-durante-dopo del salto di qualità); le dinamiche di continuità e discontinuità; il disorientamento della persona e le prospettive di riorientamento.

6.3.8 la cultura del 'patto del gruppo dei forti'

La cultura del gruppo dei forti è quella basata sul patto condiviso della stimolazione reciproca sulla crescita e sulla espressione e potenziamento della parte più positiva-generativa di sé: con profonda accettazione delle parti deboli, che però sono considerate non come propulsive; la stimolazione delle parti forti è peraltro finalizzata anche alla gestione e recupero delle parti deboli. Il 'patto del gruppo dei forti' non è, quindi, un criterio di selezione o valutazione (noi siamo i forti), ma è un patto di orientamento condiviso sulla dinamica tra le parti di sé forti e deboli e del loro impiego nel gruppo. È esattamente come la cultura che ci si aspetta in una squadra-team sportiva. Il contrario sarebbe la cultura del patto del gruppo dei deboli in cui il patto è di finalizzare clima e azione del gruppo alla protezione della debolezza di ciascuno. Per esempio: io ti consento di esprimere e coprire il tuo punto debole, e tu fai altrettanto col mio.

C'è correlazione con i famosi codice materno e codice paterno di Franco Fornari: quello 'materno' si fonda prevalentemente su rassicurazione, accettazione, sentimenti positivi garantiti, privilegio della debolezza e di fatto incoraggiamento al suo mantenimento, quello 'paterno' si fonda prevalentemente su meritocrazia, capacità, ricerca della crescita, orientamento all'azione verso mète e obiettivi. È ovvio che l'optimum è dato dalla integrazione delle due culture-codici, ma qui si sostiene, in particolare nel lavoro e nella formazione, il ruolo trainante primario della cultura-codice del patto del gruppo dei forti.

In particolare l'approccio dell'*empowerment* (con la sua parola forte *power* fin dalle origini) teorizza la sintesi dell'uso della 'forza' (risorse disponibili) della persona a sostegno della gestione della sua debolezza. Questa sintesi è originale perché si differenzia dai due tipici altri approcci:
- l'approccio e la cultura forte nell'occuparsi dei forti (esempio: i concorsi nelle forze armate; famose le rappresentazioni fornite da film quali *Ufficiale gentiluomo* o *Top gun;*
- l'approccio e la cultura debole nell'occuparsi dei deboli (esempi: l'assistente sociale tradizionale; la mamma verso i limiti/le difficoltà del bambino). È il pericolo del cosiddetto 'buonismo'.

I formatori sono assai divisi al proprio interno tra questi due approcci; ciò è logico perché strutturalmente le persone in formazione sono per definizione sia deboli (mancanti di ciò che ancora devono imparare) che forti (giudicate degne di investimento e capaci di riuscire ad imparare). È però importante, questo proponiamo con lo strumento concettuale 'gruppo del patto dei forti', privilegiare a livello di impostazione e conduzione della formazione l'approccio della forza per occuparsi della debolezza, il patto del gruppo dei forti (che stimola le persone a crescere) piuttosto che il patto del gruppo dei deboli (che di fatto facilita la permanenza nella debolezza).

Questo approccio può avere ripercussioni importanti, e ci pare facilmente visibili, su parametri determinanti dal clima d'aula, quali: il livello di energia disponibile; la stimolazione della *self efficacy*; il sentimento personale di adultità e di responsabilità; la fiducia nella crescita possibile; la tenuta nell'impegno anche a fronte di difficoltà; la vitalità nel contratto psicologico tra docenti e partecipanti e dei partecipanti tra loro e con la formazione e nei riguardi dell'oggetto di apprendimento.

6.3.9 La gestione generativa delle contraddizioni

Le contraddizioni cui qui, e in vista della formazione, ci si riferisce sono sia quelle 'interne' alla persona (esempi: sono bravo e all'altezza della situazione, sono non bravo e non all'altezza; sono onnipotente, sono impotente; mi identifico totalmente nel ruolo; ho una maschera, sono altro dal ruolo che esercito) sia quelle 'esterne' nell'ambiente (esempi, sul lavoro: la conduzione di un team primariamente per i risultati economici, o invece primariamente per la motivazione e lo sviluppo delle persone; privilegio il lavoro, privilegio la famiglia; devo cambiare comportamenti, devo rimanere fedele ai miei comportamenti).

L'orientamento alla gestione 'generativa' delle contraddizioni si differenzia da altri orientamenti spesso prevalenti, quali:
- ad eliminare uno dei poli della contraddizione a favore del dominio dell'altro;
- ad accettare come permanenti il conflitto e la guerra tra le due polarità;

- a cercare attraverso il compromesso un punto di equilibrio o una modalità di oscillazione permanente;
- a cercare una convivenza pacifica tra le due polarità;
- a far finta di ignorare la presenza della contraddizione.

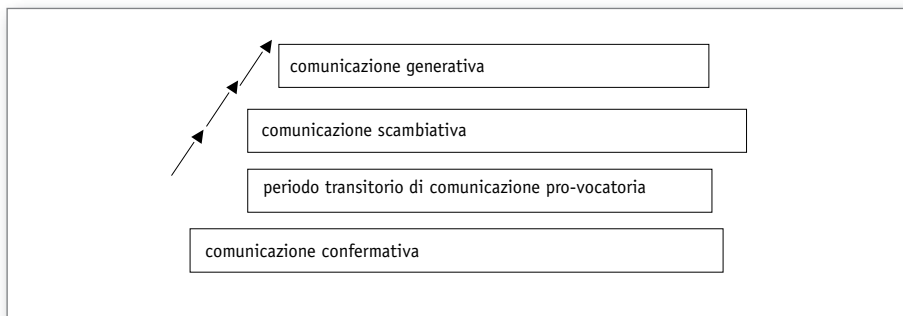
Ci riferiamo qui per semplicità a bipolarità; evidentemente le polarità in contraddizione possono essere anche più di due. L'approccio alla gestione generativa delle contraddizioni tende ad un processo elaborativo finalizzato a 'generare una nuova configurazione' che supera la contraddizione creando un pezzo di sé e/o di mondo più avanzato. Può essere utile l'analogia con la metafora dell'uomo e della donna che generano un figlio che va oltre la loro dualità (e/o per esempio, più concretamente, oltre la cultura delle rispettive famiglie d'origine generando una nuova cultura familiare).

In formazione si tratta di facilitare e perseguire l'approccio generativo alla gestione delle contraddizioni, sia di quelle interne a ciascuna persona sia di quelle che le persone trovano nel loro ambiente (per esempio professionale e organizzativo). Sottolineamo che ciò si differenzia da strategie più diffuse purtroppo spesso ampiamente praticate fin dall'inizio (al limite accettabili ma solo quando non si è davvero riusciti nella gestione generativa):
- il tentativo di compromesso sùbito, come prima azione (oltretutto 'povero', perché tende a togliere, ad indebolire il contenuto di entrambe le polarità);
- il ricorso alla esplicitazione di una soluzione ideale, proposta dalla formazione come contenuto da apprendere, rimandando le contraddizioni ad un generico certo, poi bisognerà affrontare la realtà più 'complicata', cosicché il trasferimento risulta difficilissimo (e talvolta la soluzione proposta come ideale risulta perfino concettualmente sbagliata, come evidenzia la sua incapacità di confrontarsi con le contraddizioni);
- l'alleanza con una classifica di priorità, che è di tipo moralistico perché non tiene conto dei veri fattori in azione.

6.3.10 La comunicazione 'provocatoria transitoria' in vista della comunicazione 'generativa'

Nella sede di formazione deve, almeno da un certo punto in poi, prevalere un tipo di comunicazione generativa ovvero quella il cui effetto è la generatività di qualcosa di nuovo. Infatti l'apprendimento che riesce ad essere 'integrato' all'interno di ciascuna persona (se non è integrato è labile e decade rapidamente) è cosa nuova; non è inizialmente noto né al discente (processo e risultato) né al docente, e non è altrettanto noto come avverrà e come verrà integrato. Concentrandoci sul rapporto docente-discente possiamo affermare che dopo una certa parte di comunicazione 'confermativa', rassicurante il discente in sé e nella relazione, e dopo una certa parte di comunicazione 'scambiativa' (che consente al discente di acquisire nuove conoscenze ed al docente di conoscere il discente), uno

degli ostacoli alla comunicazione ed al processo generativo diventa proprio il dilagare della comunicazione confermativa (o di quella ‘scambiativa’ che, dopo un po’ di interazioni, diventa inevitabilmente confermativa ripetitiva). Per arrestare il dilagare ripetitivo della comunicazione confermativa (favorevole allo status quo mentale del discente e quindi al non apprendimento), è efficace e determinante un periodo transitorio di comunicazione ‘pro-vocatoria’, che il discente e il gruppo aula percepisce come provocatoria.

La pro-vocazione interrompe infatti lo status quo ripetitivo, ciò può essere fatto in molti modi in formazione. È importante che sia fatto, il concetto di comunicazione provocatoria, in fase sia di progettazione che di conduzione d’aula, per un periodo transitorio, è strumento importante per il formatore per poter arrivare alla generatività.
Del resto ben si collega, e fornisce categoria professionale e teorica, con i già noti fenomeni della dissonanza cognitiva, e, nel linguaggio tradizionale, del creare inizialmente sorpresa e rottura degli schemi.

6.4 ESEMPI DI APPLICAZIONE DEGLI STRUMENTI CONCETTUALI NELLE METODOLOGIE LABORATORIALI DI FORMAZIONE AUTOSVILUPPO

Le metodologie didattiche innovative qui di seguito presentate e descritte sinteticamente, applicano gli strumenti concettuali descritti nel precedente paragrafo, e sono finalizzate in particolare ad alcune crucialità della formazione descritte nel paragrafo 6.2 che qui riepiloghiamo:

- sviluppo di metacompetenze;
- motivazione;
- trasferibilità dell'apprendimento sul campo;
- personalizzazione della formazione;
- coinvolgimento della persona nella sua integrità;
- livello di comunicazione generativo in formazione;
- contratto psicologico vitale e adulto di formazione;
- radicamento dell'apprendimento nella persona.

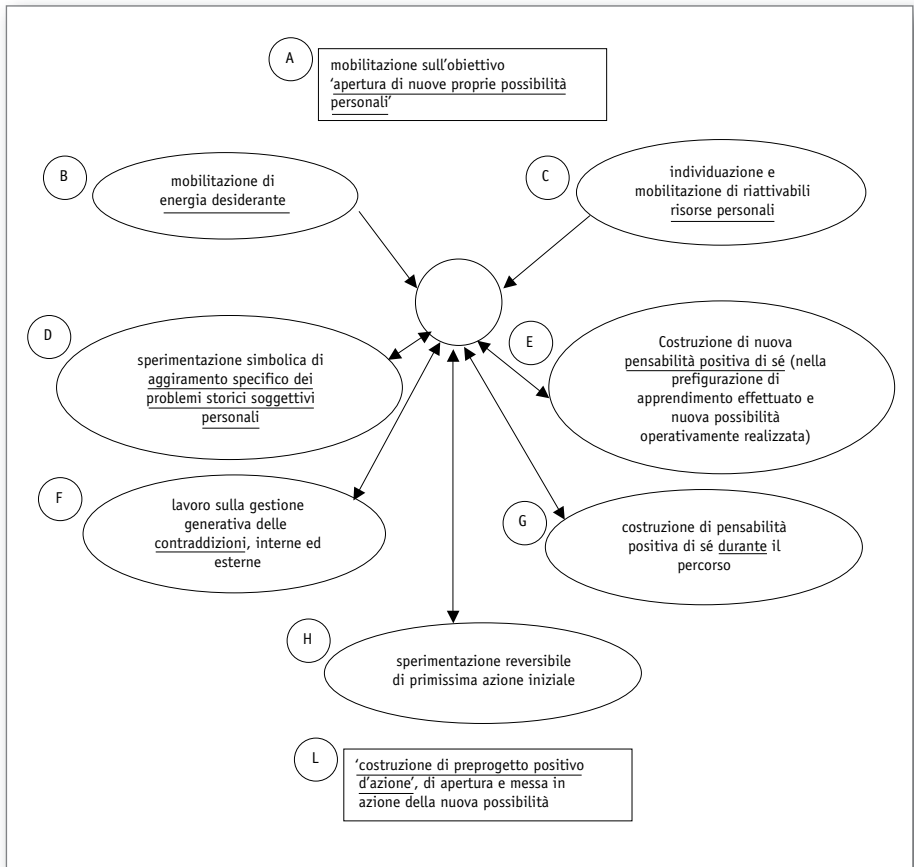
Sono metodologie d'aula di tipo 'laboratoriale' basate cioè sul lavoro, sull'esperienza passata e presente di ciascuna persona. Ciascuna di esse utilizza principalmente uno (e in qualche caso più d'uno) dei nuovi strumenti concettuali presentati nel precedente paragrafo. Il risultato cui contribuiscono è rivolto a quasi tutte le crucialità-finalità che ci si è proposti: il loro risultato è assai incisivo in particolare quando tali esercitazioni laboratoriali costituiscono nel loro insieme la maggior parte di uno specifico programma dedicato all'autosviluppo della persona. Ciascuna di esse dà un contributo specifico, che evidenzieremo di volta in volta, ma è soprattutto il processo di insieme che esse alimentano quello che determina il risultato globale (sintetizzabile come *self empowerment* della persona).

Possono essere applicate nella formazione dedicata all'autosviluppo della persona, ma qui di seguito ne è accennata anche l'utilizzazione-adattamento ad azioni ed obiettivi formativi contenutistici: azioni dedicate cioè primariamente all'apprendimento di ifiche competenze e contenuti operativi o di cultura professionale e organizzativa. In questo caso le esercitazioni laboratoriali qui descritte, con poche variazioni applicative, vengono aggiunte alle sessioni tipiche delle discipline e dei contenuti trattati, rinforzando l'apprendimento con il contributo alle crucialità enunciate fin dall'inizio (quali: sviluppo contemporaneo di metacompetenze; trasferibilità; motivazione; efficacia dei risultati di apprendimento; personalizzazione della formazione; coinvolgimento della persona; clima d'aula positivo e generativo).

Le esercitazioni laboratoriali sono qui classificate a seconda dell'obiettivo formativo specifico tecnico che hanno (a seconda cioè della componente del processo complessivo che primariamente stimolano e alimentano):

- mobilitazione di ciascuna persona sull'obiettivo apertura di proprie nuove possibilità personali;
- mobilitazione di energia desiderante;
- individuazione e mobilitazione di riattivabili risorse personali;
- sperimentazione simbolica dell'aggiramento, nello specifico dell'area di apprendimento di volta in volta trattata, dei propri problemi storici soggettivi;
- costruzione di nuova pensabilità positiva di sé;
- lavoro sulla gestione generativa delle contraddizioni, interne alla persona ed esterne nell'ambiente;
- costruzione di pensabilità positiva di sé durante il percorso;
- sperimentazione reversibile della primissima azione iniziale del percorso di salto di qualità;
- costruzione del proprio pre-progetto empowerizzato di azione.

6.4 Esempi di applicazione degli strumenti concettuali nelle metodologie laboratoriali di formazione autosviluppo

Generalmente ciascuna delle esercitazioni laboratoriali corrisponde principalmente ad uno degli obiettivi specifici suddetti. Nella loro sequenza e nel loro complesso, sono peraltro finalizzate al processo complessivo di apprendimento di nuove possibilità e di autosviluppo della persona (e, nel caso di un loro uso a supporto di azione formativa 'contenutistica', di potenziamento del processo e del risultato di quell'apprendimento specifico e della sua trasferibilità sul campo). Nello schema qui illustrato è rappresentata, attraverso la disposizione e le lettere (a, b, c, …l), la sequenza indicativa, ma anche la interdipendenza nel contribuire al processo complessivo.

6.4.1 Sessione laboratoriale: la matrice desideri

- 'Area primaria di obiettivi': mobilitazione dell'energia desiderante della persona.
- Modalità dell'esercitazione: compilazione (e successiva discussione) di una matrice a due colonne e tre righe che distingue nelle due colonne i bisogni e i desideri della persona, riferita a tre aree distinte (nelle tre fasce orizzontali: l'area lavorativa, l'area extralavorativa, l'area del proprio carattere). La differenza concettuale tra bisogni e desideri è preventivamente spiegata a livello intuitivo in una breve introduzione ed è poi spiegata molto più per esteso successivamente alla compilazione della matrice (dopodiché si può eventualmente far ricompilare di nuovo la matrice). La discussione successiva tende a vertere sulla riflessione sulla propria parte bisognosa e sulla propria parte desiderante. Per l'adulto è una esercitazione laboratoriale che risulta spesso incisiva e quasi pro-vocatoria, l'adulto, in particolare sul lavoro, tende infatti spesso a trascurare la sua parte desiderante e la sua potenziale energia motivazionale.
- 'Collocazione': l'esercitazione è tra le prime realizzate in un laboratorio. È efficace in particolare nel proporre una riflessione ed una strada alternativa a quel-

la ripetitiva e abituale dell'analisi dei problemi rispetto ai propri bisogni. È molto funzionale anche ad elevare il livello di motivazione e di energia e la presenza psicologica della persona nella situazione di formazione.

- Nelle versioni più applicative da utilizzare quando l'azione formativa ha un contenuto specifico, nella matrice viene aggiunta una quarta riga, dedicata ai bisogni e desideri della persona verso quel particolare contenuto. Esempi: un nuovo ruolo organizzativo; una nuova capacità o modo di esercitarla (esempio: lavoro in gruppo; professionalità per la gestione di un nuovo impianto).
- 'Cultura formativa e contratto psicologico d'aula'. Oltre all'esercitazione tutta la conduzione del laboratorio è impostata nel valorizzare non solo esigenze, necessità, bisogni, problemi, difficoltà, ma anche nel valorizzare l'energia desiderante fin dalla gestione del clima e dei rapporti d'aula, della comunicazione, del senso della situazione formativa vissuta individualmente e in gruppo.
- 'ZBB'. Un'ulteriore esercitazione nell'area dell'obiettivo mobilitazione dell'io desiderante, che può essere svolta individualmente (relativa all'area di obiettivo mobilitazione dell'energia desiderante) è quella cosiddetta dello Z.B.B. Viene proposta in particolare quando/a chi ha difficoltà a lavorare sul suo versante desiderante. Consiste nell'immaginare e descrivere (per iscritto, per sé stesso) uno scenario di vita immaginario futuro (tra tre o cinque anni) nell'ipotesi che siano, per qualche strano motivo a mo' di finzione cinematografica (esempio: ibernazione) sospesi tutti i rapporti attuali (lavorativi, affettivi, di qualsiasi tipo). In un certo senso l'esercizio propone una situazione di reinvenzione globale della propria vita, dove la situazione è fantasticata, ma il sé ed i desideri e l'esperienza già vissuta sono quelli reali.

6.4.2 Laboratorio: la margherita delle possibilità

- 'Area di obiettivo primario': la mobilitazione di ciascuna persona sull'obiettivo apertura di proprie nuove possibilità personali; consapevolezza di avere, o comunque poter avere, più possibilità interne personali, e quindi di poter scegliere quale cercare di mettere in opera, e quindi di potersi sentire almeno parzialmente responsabile e protagonista nella propria vita.
- Modalità dell'esercitazione laboratoriale: si fa disegnare la forma semplice di un fiore, che occupa tutta la pagina, con circa cinque grossi petali. Quindi si chiede ad ognuno di scrivere, dentro ciascun petalo, le parole chiave di una propria possibilità personale prefigurata come positiva nella propria mente immaginando di spostarsi nel futuro di due o tre anni. Lo scenario è di solito quello lavorativo (ma volendo si può anche farlo in altre aree: affettiva; di struttura complessiva di vita; sociale). Le possibilità, questo il compito affidato nell'esercizio, devono essere abbastanza alternative tra di loro e tutte positive. La prefigurazione e la scrittura di parole nel petalo sono di larga massima, non di dettaglio (il lavoro di dettaglio, si dice, sarà fatto 'stanotte' scegliendo uno o più petali).
- 'Collocazione e crucialità': spesso è utilizzabile come prima esercitazione di un laboratorio di sviluppo personale. Dice in un certo senso molto su quello che

vuole essere il punto d'arrivo, persona che ha più possibilità, ed evidenzia che comunque la persona non parte da zero.
Quando le persone entrano nel laboratorio in stato di difficoltà, oggettiva e soggettiva (esempio: disoccupazione recente), può essere opportuno realizzare questa esercitazione un po' più avanti, per esempio dopo aver lavorato su bisogni desideri (vedi esercitazione n. 2) e/o su reperimento nuove risorse dentro di sé (vedi esercitazione n. 3). Tendenzialmente si nota che questo piccolo laboratorio ha un forte impatto iniziale, anche emotivo, e che dopo un poco di disorientamento (e possibile difficoltà) la persona riesce a realizzarlo e tende a ricavarne un senso di soddisfazione e di nuova speranza aperta.

- 'In azioni formative su specifico contenuto' (specifiche competenze tecniche, o gestionali, o manageriali), i petali-possibilità sono ad esso riferiti: in quanti modi, tendenzialmente diversi fra loro, la persona pensa di potersi porre in rapporto con quella nuova competenza ed il suo esercizio? (esempi: accettazione entusiasta; accettazione passiva; rifiuto; personalizzazione particolare; aggiramento di carenza con altre competenze; sviluppo enorme ed entusiastico). L'obiettivo, per quanto generale o specifico sia il riferimento, è sempre lo stesso e preciso: sensibilizzarsi alla pluralità delle proprie possibilità, già attuali o da sviluppare.

6.4.3 Laboratorio: il reperimento di proprie risorse interne per il salto di qualità

- 'Area di obiettivo primario': reperimento di risorse positive, dentro di sé e nella propria storia, da riattivare in vista del salto di qualità di cui si sente l'esigenza e/o al quale si è sollecitati (e/o che è necessario per l'integrazione di una specifica competenza in esame nell'azione formativa).
- 'Sintesi sulla modalità dell'esercitazione laboratoriale': si invita e si creano le condizioni facilitanti di una forte concentrazione personale, anche nell'ambito del set di gruppo. Attraverso una serie di domande successive poste dal conduttore, che lasciano un adeguato tempo per rispondere mentalmente (in tutto l'esercizio dura dai 30 ai 45 minuti), la persona è sollecitata, in sequenza: 1) a ripensare ai periodi della sua vita; 2) a sceglierne uno che ricorda come particolarmente positivo; 3) a ricordare, ed un poco a rivivere nella memoria, le caratteristiche di quel periodo e soprattutto le caratteristiche di sé che gli provocano maggiore apprezzamento; 4) a vedere quali di quelle caratteristiche, comportamenti, modi di essere e di fare vorrebbe gli fossero di nuovo molto presenti per affrontare il salto di qualità che ora gli si propone davanti.
- 'Collocazione, crucialità, ulteriori obiettivi'. L'esercitazione laboratoriale segna il momento cruciale del laboratorio, essendo forte l'aiuto alla sollecitazione della persona nella sua interità, peraltro con focus primario sulle positività (anziché sulle negatività come spesso la persona adulta si aspetta nella riflessione su sé stessa). L'esercitazione si colloca in genere subito dopo la parte

teorica del laboratorio e dopo una prima parte nella mobilitazione dell'energia desiderante (vedi esercitazione n. 1). Essa apre il discorso sull'orientamento al proprio salto di qualità e sulla preparazione ad esso, in generale e nello specifico della sede di formazione.

- Nelle azioni formative con preciso e specifico contenuto-obiettivo, soprattutto se di tipo comportamentale e/o relazionale, l'esercizio può essere adattato riferendosi in particolare a quella competenza ed aspetto specifico. Esempi: ricordare una situazione della vita in cui la persona ha avuto una sensazione di propria leadership positiva; o di esperienza felice di sé in lavoro in gruppo; o di proprio apprendimento e salto di qualità particolarmente importante in quella specifica competenza.

6.4.4 Metodologia di A.K. Rice: la gestione generativa delle contraddizioni

- 'Area di obiettivo': acquisire e sperimentare con successo un metodo (di gestione delle contraddizioni che la persona vive) diverso dalla ricerca immediata di una soluzione compromissoria vissuta come molto limitante o deludente, ma che invece prima privilegi la generazione di nuove possibilità (o almeno un livello 'alto' del compromesso, con capacità di comprendere gli aspetti migliori in gioco delle due proprie polarità in contraddizione). Affrontare in formazione i problemi fortemente sentiti dalle persone, evitando il pericolo di fare teoria ideale percepita come staccata dalla realtà.
- 'Modalità dell'esercitazione': scegliere o far scegliere una coppia di polarità che la persona percepisce come contraddittorie. Devono essere tali che siano entrambe considerate dalla persona come irrinunciabili, anche se percepite in totale o parziale contraddizione tra di loro; esigono cioè una integrazione, non una eliminazione. Esempi: tempo in famiglia e tempo sul lavoro; orientamento ai risultati, orientamento alle persone; quantità e qualità; far contenti gli altri, far contento se stesso.
- Esplicitare il principio di A.K. Rice, che suggerisce che immaginando di portare separatamente alle estreme conseguenze ciascuna delle due polarità, poi paradossalmente l'integrazione riesce, e talvolta addirittura si evidenzia la costruzione di una nuova soluzione generativa;
- fare svolgere un lavoro in 3 fasi:

1ª fase): progettazione di una prima soluzione estrema, in cui uno dei due poli è totalmente privilegiato e sviluppato concretamente mentre l'altro è sacrificato pressoché totalmente. Descrivere più nel dettaglio possibile tale primo progetto 'estremo': cosa farei, attività, comportamenti, uso del tempo, rapporti, motivazioni, soddisfazioni.

2ª fase): costruzione del 2° progetto estremo, l'inverso: l'altro polo è ora totalmente privilegiato ed il primo totalmente sacrificato.

Esempi:

1ª fase: progetto dettagliato della vita praticamente solo per la famiglia;

2ª fase: progetto dettagliato della vita praticamente solo per il lavoro.

È importante descrivere concretamente, in entrambi i casi, le attività, i comportamenti, i rapporti, l'uso del tempo, le motivazioni e le gratificazioni attese.

3ª fase): confrontare i due progetti e verificare che emergano facilmente soluzioni globali o che comunque il compromesso che adesso si intravede è molto più ricco di contenuti corrispondenti a molte delle due esigenze-polarità in contraddizione.

Quando le contraddizioni sono prevalentemente relative al mondo interno della persona (esempi: sentimento di valore e capacità o sentimento di non valore ed incapacità; sentimento di onnipotenza e sentimento di impotenza; sentimento di alta e bassa efficacia personale; egoismo e altruismo; materialità e spiritualità), allora l'esercitazione laboratoriale può riferirsi ad un altro modello, quello dei 'percorsi superiore e inferiore'.

1ª fase): riempire di contenuti la tendenza alla lotta dentro di sé delle due polarità (parti di sé) l'una contro l'altra, per il dominio.

2ª fase): riempire di contenuti la tendenza al compromesso, al punto di equilibri.

3ª fase): vedere, anche estremizzando ciascuna delle due polarità (invece che considerarle problema) quali elementi evidenzia ciascuna delle due in termini di utile, autoapprezzato, efficace.

4ª fase): esaminare tutti i contenuti della 3ª fase, anche scritti su uno schema prestampato, ed evidenziare che tendono ad emergere soluzioni generative nuove o almeno compromessi ricchi di livello e di contenuto.

- Collocazione e crucialità. Il laboratorio individuale (con possibile successivo lavoro in coppie e piccoli gruppi) va fatto quando il lavoro formativo è a buon punto, non subito o a freddo.
  Cruciale è richiedere e garantire l'impegno e la tenuta nella formulazione anche scritta dei due 'progetti estremi'. Solo dopo di essi si può avere il risultato; le persone talvolta non ci credono e tenderanno a non approfondire i due progetti estremi, ma così si rimane fermi al punto di partenza (percezione di contraddizioni non conciliabili o cambiabili solo con compromessi insoddisfacenti o dolorosi). Il meccanismo vincente è infatti quello dell'arricchimento di contenuti ed elementi che scaturiscono da alcune parti dei due progetti estremi.

Nel caso di azioni formative specifiche contenutistiche, il laboratorio con il metodo di Rice è molto prezioso quando si arriva al confronto della teoria con la realtà, ovvero quando, per intendersi, comincia a circolare in formazione l'idea che 'queste sono belle teorie ma la realtà è diversa' e/o quando le persone cominciano a manifestare esempi di profondo disagio di fronte alle contraddizioni che trovano all'esterno di sé, per esempio organizzative, o all'interno della propria persona.

6.4.5 Laboratorio: la sperimentazione simbolica in formazione

Il laboratorio intende sperimentare con successo un'azione che, per una persona, è difficile da realizzare perché riapre i giochi in maniera analogica con uno o più dei suoi problemi storici soggettivi, ad esempio: eccessivo controllo o eccessiva espressione delle emozioni; tendenza a ritrarsi dal conflitto o a buttarcisi troppo; tendenza a non sentirsi all'altezza, tendenza a reprimere parte di sé, tendenza a soffrire il rapporto con l'autorità.

L'obiettivo del laboratorio, in sede di formazione, riguarda la sperimentazione da parte della persona della riapertura dei giochi con i propri problemi storici soggettivi e la speranza di poter essere non bloccati da essi ma di aggirarli di volta in volta rispetto alla specifica meta e percorso cui ci si sta riferendo. Nel qui e ora formativo, la sperimentazione, in cui la persona 'ci riesce', testimonia la possibilità di non bloccare il processo di apprendimento sul suddetto tipo di problemi (caratteristiche molto personali, peraltro: ovviamente ognuno ha le sue, assolutamente individuali e soggettive).

L'esercitazione laboratoriale si svolge nel seguente modo. A turno ciascuna persona è invitata a chiedere consulenza alle altre, nel gruppo, su come migliorare la propria capacità di raggiungere gli obiettivi che si prefissa e che sente possibili, senza farsi bloccare da errori personali (cioè sa come usare al meglio le risorse che possiede).

Lo staff conduttore divide gli altri partecipanti in piccoli gruppi, ognuno dei quali specializzati su uno dei seguenti aspetti:

- rispondere alla domanda della persona (che ha in quel momento il ruolo di 'cliente' consulenza personalizzata) così come è stata posta;
- proporre riorganizzazioni di come la persona vede, vive, organizza mentalmente il tema-problema, per renderlo solubile;
- dare feedback generali alla persona;
- indicare sperimentazioni simboliche e farle realizzare dall'interessato (magari scegliendo tra più d'una di esse) nell'ambito del set formativo.

Esempi di indicazioni metodologiche, date dallo staff agli altri partecipanti per individuare la sperimentazione simbolica da assegnare, possono chiarire l'operatività ed anche il senso di questo piccolo laboratorio.

- Indicazione pratica: supponiamo che coloro che vivono attorno a questa persona (scegliendo quelle che le vogliono bene e comunque le sono favorevoli), notassero qualche sua sia pur 'piccola' azione che però risulta 'eclatante' conoscendo caratteristiche e comportamenti usuali della persona: quale sarebbe una di queste piccole azioni eclatanti?
- Indicazione teorica: quale azione messa in opera da questa persona potrebbe rappresentare, per analogia, la dinamica del suo successo rispetto a elementi personali bloccanti (che si percepiscono anche da fuori, un po' almeno) nel suo percorso verso un suo desiderio (che pure si percepisce, o si intravede, o è esplicitamente dichiarato)?
- La sperimentazione simbolica può anche coincidere con una primissima azione concreta del futuro percorso, importante non tanto in sé ma in quanto interrompe una situazione di blocco. Esempi: fare una telefonata e prendere un appuntamento; reperire un' informazione che da anni doveva essere cercata ma non lo è stata.
- Crucialità e utilità.

Questa esercitazione laboratoriale non è facile da guidare ma è assai incisiva nei risultati:
- offre alla singola persona, e testimonia alle altre, la possibilità di non continuare ad essere bloccato;
- genera nel gruppo clima di fiducia e speranza;
- è peraltro 'forte', perché vede inizialmente la persona confrontarsi con sue storiche emozioni forti e negative: bisogna aiutarla a riuscirci (e scegliere la sperimentazione in modo che sia impegnativa ma dove la persona alla fine sperimenti successo);
- aiuta a cogliere la dinamica desideri-blocchi interni e ad intravedere non come si possa risolvere una volta per tutte (i problemi di questo tipo sono 'storici'), ma come si può di volta in volta riaprire i giochi e trovare il modo di aggirare l'ostacolo interno, tutto ciò evidenziato non a parole (le solite parole che ciascuno conosce bene, con cui concorda, di cui è consapevole, ma che non spostano il blocco) ma con azioni;
- permette la dimensione dell'agire in formazione, anche laddove di solito il problema e la situazione non sono riproducibili: in questo modo si può agire, nel set formativo, attraverso analogie simboliche.

6.4.6 Laboratorio: 'il manifesto'

Il microlaboratorio 'il manifesto' esige che siano già state fatte alcune delle esercitazioni laboratoriali precedentemente descritte. Infatti, se non si vuole che sia la solita esplicitazione di buone volontà (e/o velleitarie) o un 'compitino' fine a sé stesso, bisogna che siano disponibili elementi quali: energia desiderante mobilitata, nuova speranza che le espressioni dei propri problemi storici soggettivi siano aggirabili, sensazione di nuove risorse mobilitate dentro di sé, prove di

passaggio all'azione anche solo simboliche, costruzione di nuova pensabilità positiva di sé in situazioni nuove. Si tratta qui di passare a delineare la progettazione degli elementi cruciali di un percorso ed un risultato di cui la persona vede ora la possibilità dentro di sé e nel tentativo di realizzazione pratica. Questo microlaboratorio finale utilizza una cultura personale e di gruppo *empowerizzata*, attraverso i lavori laboratoriali precedenti.

Richiede la scrittura, in sintesi telegrafica, delle parti del progetto su un foglio grande di carta (flipchart) che sarà esposto e discusso con le altre persone del gruppo di formazione (in realtà il suo scopo principale è che ogni interessato lo tenga preziosamente con sé in futuro) la natura delle voci su cui le varie parti del manifesto si concentrano, che è piuttosto diversa da quella tradizionale, infatti le parti prese in esame dal manifesto sono (in una elencazione abbastanza completa, eventualmente semplificabile, a seconda dei casi, soprattutto nelle ultime voci):

- il punto di arrivo che la persona vuole raggiungere (è alimentato soprattutto dalla nuova pensabilità positiva, a sua volta sostenuta dalle energie bisognosa e soprattutto anche desiderante);
- la prime/le primissime azioni che ha intenzione di compiere, quasi immediatamente. Sia sul piano concreto, sia sul piano simbolico (esempio: comprarsi un piccolo strumento, utile ma anche simbolico). Questa parte del contenuto del manifesto è molto collegato allo sblocco, all'aggiramento dei propri killer personali (problemi storici soggettivi), visti nei due paragrafi precedenti;
- le nuove risorse riattivate dentro di sé;
- le nuove risorse che intende procurarsi all'esterno;
- l'immagine di se positiva anche 'durante' il percorso, che può essere lungo e impegnativo (per esempio per procurarsi nuove competenze). Elemento questo determinante per la tenuta nello sforzo;
- le 'intervenienti' favorevoli, non programmabili ma neanche impossibili, che potrebbero presentarsi: l'attenzione ad esse favorisce il loro riconoscimento, totale o parziale, ove davvero si presentasse (esempio: incontro con certo tipo di persona);
- idee di massima su quali tipi di strategie adottare a fronte dell'eventuale (per certi versi sicuro) presentarsi di ostacoli esterni nell'ambiente ed interni alla persona stessa;
- modalità di alleanza, su quel progetto, tra il proprio io bisognoso (portatore di necessità) ed il proprio io desiderante.

  L'esercitazione 'il manifesto', piccolo laboratorio in sé, si colloca nella parte finale del percorso: richiede circa mezza o una giornata del laboratorio complessivo (per esempio della durata di tre giornate). Aspetto cruciale della sua conduzione è l'integrazione tra lavoro individuale, in cui la persona prevede ciò che farà sul campo, e lavoro di gruppo e di consulenza, teso a rafforzare al massimo la persona nella sua progettazione e nella prospettiva di sua successiva realizzazione sul campo.

6.5 ORIENTAMENTI PER LA FORMAZIONE DEI FORMATORI SU ALCUNE CRUCIALITÀ PROFESSIONALI (IN PARTICOLARE NELLA FORMAZIONE IN AZIENDA)

La disponibilità di nuovi strumenti formativi concettuali e metodologici cui è dedicato in una prospettiva generale l'intero volume e, per ciò che riguarda specificamente questo capitolo, i suoi primi tre paragrafi, permettono di affrontare con fiducia alcune nuove sfide ed alcuni vecchi problemi della formazione. Ci si riferisce qui principalmente alla formazione svolta in azienda, e, come nelle parti precedenti di questo capitolo, l'ottica è quella delle 'crucialità', aspetti cioè al contempo sia importanti che tradizionalmente difficili. L'ambito è qui limitato agli aspetti che impattano direttamente sulla professionalità specialistica operativa del formatore, più che sugli aspetti globali del sistema formazione.

Gli orientamenti proposti sono raggruppati in quattro grandi aree e riguardano il come fare concretamente formazione, in particolare in azienda, e come preparare i formatori ad affrontare e gestire queste crucialità. I nuovi strumenti concettuali, e le esemplificazioni operative proposte in questo capitolo ed in tutto il manuale, permettono di considerare gli orientamenti proposti non solo come auspici ma anche come prospettive di fattibilità concreta con risultati significativi nella formazione dei formatori e conseguentemente nella formazione realizzata.

Le quattro grandi aree qui trattate sono:
- la formazione personalizzata e la valorizzazione ed il coinvolgimento e motivazione della persona nella sua interità;
- la rifocalizzazione della natura di obiettivi e risultati attesi della formazione;
- l'innovazione delle metodologie e dei processi durante gli interventi formativi;
- la formazione e l'*empowerment* dei formatori.

6.5.1 Persona, interità della persona, formazione personalizzata

6.5.1.1 Persona

La persona è oggi emergente come soggetto protagonista nella società e nell'azienda e a ragion di più lo può e lo deve essere nella formazione. Del resto i risultati della formazione (di apprendimento, di evoluzione delle professionalità e delle culture organizzative, di crescita) o sono rilevabili anche nelle singole persone o non sono risultati reali, incisivi, con conseguenze verificabili. Ogni intervento formativo, ogni corso, seminario o laboratorio, deve essere concepito e gestito anche come insieme di N corsi, seminari o laboratori, dove N è il numero delle persone presenti nel set concreto dell'azione formativa. La cosa non è difficile come sembra, si tratta prima di tutto di utilizzare un approccio realizzabile e percepibile, quello secondo cui l'uso di metodologie e la modalità di trattazione di

argomenti sia tale da facilitare il lavoro personalizzato che ciascuna persona realizza in formazione. La formazione così concepita evidenzia infatti che ogni attività formativa è anche, se non soprattutto, la creazione di un ambiente dove è facilitato l'"autosviluppo', sia quando i contenuti sono esplicitamente dedicati all'autosviluppo delle persone, sia quando i contenuti formativi sono specialistici, applicativi, operativi.

6.5.1.2 Interità della persona, coinvolgimento, motivazione

Nella formazione tradizionale viene spesso coinvolta solo una piccola parte della persona ovvero quella parte che si riferisce allo specifico ruolo lavorativo e, con ancor maggiore restrizione del campo, quella parte della persona direttamente connessa con l'oggetto cui è dedicata la formazione. Ma questo è un grave errore in quanto l'apprendimento, l'apertura di nuove possibilità, l'eventuale cambiamento non funzionano così; nell'apprendimento è infatti coinvolta, direttamente o 'indirettamente', l'interità della persona. L'interità, per esempio, della sua esperienza professionale e personale, la specificità dei suoi bisogni e desideri, la soggettività dei suoi problemi storici soggettivi e motivi interni bloccanti l'innovazione, la caratterizzazione personale delle risorse e del potenziale di cui dispone, la sua possibilità di nuove pensabilità di sé stesso, le nuove possibilità che sta cercando di aprire, le sue tendenze all'*empowerment*, al sentimento di responsabilità, alla *self efficacy* ed all'autostima, alla fiducia ed al timore, al pensiero positivo ed a quello negativo; le sue metacompetenze, la sua razionalità ed emozionalità.

L'aiutare in formazione ogni persona ad apprendere coinvolgendo la sua interità (direttamente o, per lo più, indirettamente) sembra a molti impossibile perché si crede che ci vorrebbe un docente per ogni persona (così come avviene nel *counseling* e nel *coaching*) e/o uno psicologo specialista. Non è necessariamente così in quanto si tratta di usare un approccio e lanciare un messaggio credibile circa il fatto che la persona interessa ed è coinvolta nella sua interità, affinché sia facilitato il suo processo di 'autosviluppo'. Del resto nelle parti precedenti di questo capitolo si sono descritte alcune metodologie che affrontano esplicitamente questo aspetto, che mobilitano ed alimentano l'azione di autosviluppo. In formazione l'apprendimento è sempre globalmente personal professionale, questa è la natura intrinseca del fenomeno qualunque sia il focus esplicito.

Al contrario, l'esclusione (spesso erroneamente perfino dichiarata e richiesta nel set della formazione) della interità della persona costituisce la ragione principale di alcuni problemi apparentemente talvolta insuperabili, quali ad esempio la scarsa motivazione delle persone alla formazione e durante la formazione; la stereotipatezza e scarsa incisività e generatività della comunicazione nei set formativi; la scarsa incisività nei risultati e nel loro trasferimento sul campo.

6.5 Orientamenti per la formazione dei formatori su alcune crucialità professionali (in particolare nella formazione in azienda)

6.5.1.3 Orientamenti per la formazione personalizzata

Ovviamente sono preziosi i percorsi di *counseling* e/o di *coaching*, ma è evidente che queste metodologie non possono da sole costituire, soprattutto sui grandi numeri, la soluzione del problema. È però importante, e fattibilissimo, che la formazione 'in aula', veda affiancati i colloqui individuali all'azione in gruppo. Colloqui da realizzare durante le giornate stesse di formazione (basta avere due docenti conduttori) nonché eventualmente anche prima e/o dopo i giorni di formazione in gruppo; ovviamente è auspicabile che la progettazione di percorsi avvenga in maniera individualizzata per ciascuna persona. Ma non si esaurisce neanche qui il tema della personalizzazione e del coinvolgimento della persona nella sua integrità, fondamentale è l'utilizzazione di metodologie di formazione e di apprendimento che lavorino sull'esperienza delle persone, sia concreta sul campo che mentale. Ulteriormente importante è che chi conduce la formazione permetta all'interità della persona di essere mobilitata, coinvolta, attiva:
- sia con sessioni appositamente dedicate (nei capitoli precedenti ne abbiamo descritta qualcuna);
- sia attorno agli oggetti di apprendimento contenutistici affrontati di volta in volta.

Si tratta di un approccio formativo, non necessariamente di psicologia specialistica. Questo per certi versi rappresenta la conseguenza, quasi inevitabile dell'oramai universalmente accettata (ma non sempre capita nelle sue conseguenze), dello spostamento dall'ottica dell'insegnamento all'ottica della facilitazione dell'apprendimento. L'apprendimento è infatti sempre auto-apprendimento, e l'auto-apprendimento è sempre anche autosviluppo, potenziamento personal professionale, mobilitazione della propria integrità, del resto è nell'interità della persona che si trova l'insieme delle risorse personali disponibili. In particolare, tutto ciò è importante, parlando noi di apprendimento, in quanto questo essendo per sua natura innovativo rispetto alla persona, richiede ad essa stessa una nuova e per certi versi extra-ordinaria mobilitazione delle proprie risorse personali.

6.5.2 Rifocalizzazione della natura e della pluralità contemporanea di obiettivi e risultati attesi

Ogni azione formativa in azienda è, per sua natura intrinseca, un intervento su diversi livelli e con diversi livelli di risultati attesi. Ed in particolare:
- intervento su specifiche 'competenze';
- intervento per l'evoluzione della 'cultura organizzativa';
- intervento di potenziamento *personal professionale* per ciascuna persona individuale presente;
- intervento di sviluppo dell'alleanza tra le parti più vitali dell'organizzazione, in particolare delle sue persone, del suo *management*;
- intervento di aumento dell'attenzione dell'azienda verso le persone e verso ciascuna persona;

- intervento di sviluppo della comunicazione tra persone, ruoli, fasce, funzioni dell'organizzazione.

Il focus di ogni azione formativa potrà infatti di volta in volta privilegiare, non solo uno o alcuni di questi livelli obiettivi ma tutti essi sono comunque in gioco, nell'aspettativa sia delle persone che della committenza e della comunità aziendale. Starà al formatore gestirle al meglio ed attrezzare lo staff (fin dalla progettazione e nella conduzione) per perseguire contemporaneamente risultati a ciascun livello e per cogliere le diverse opportunità. È anche grazie a questo che si rafforzerà la credibilità professionale del formatore e della formazione presso le persone, la committenza, l'intera organizzazione. Anche se uno specifico livello di obiettivi è più esplicito, gli altri sono comunque presenti sullo sfondo, sfondo significativo in sé, e significativo peraltro anche per i risultati al livello dell'obiettivo specifico formalizzato.

È su questa pluralità di piani e sulla capacità del formatore di farne la gestione, che si giocano peraltro molti aspetti fondamentali della formazione quali la credibilità, la garanzia rispetto alla manipolazione, i risultati reali ottenuti, la motivazione alla/nella formazione, la generatività della comunicazione, il coinvolgimento delle persone nella loro interità.

6.5.2.1 Cambiamento e possibilitazione

Quasi sempre la persona adulta più che cambiare, aggiunge e ciò che aggiunge è essenzialmente l'apertura e poi la pratica di nuove possibilità. Il consiglio operativo è quello di focalizzare e formulare gli obiettivi di apprendimento come obiettivi di apertura e 'aggiunta' di nuove possibilità per le persone, più che come obiettivi di cambiamento nel senso di 'sostituzione', altrimenti le 'resistenze al cambiamento', così spesso citate e criticate dai formatori, sono non solo naturali ma perfino sollecitate e alimentate dalla formazione stessa. Nei sistemi collettivi e nelle aziende può avvenire talvolta il cambiamento 'sostitutivo' (per esempio nelle strutture, o per il cambiamento delle persone che dirigono) ma nelle persone il cambiamento può avvenire solo attraverso un processo precedente e/o iniziale di apertura di nuova possibilità. È quasi un 'uovo di Colombo' ovvero la persona non può mettere in atto un comportamento o altro di innovativo se prima non ha costruito la 'possibilità all'interno di sé'. Lo specifico della formazione (e dell'apprendimento in formazione) è relativo a ciò che l'adulto immette tra le proprie 'possibilità', 'aggiunge' nel proprio bagaglio, sarà poi la più ampia interazione operativa con l'ambiente a determinare l'eventuale cambiamento basato anche su molte altre dinamiche (per esempio strutturali, di potere, di interesse delle parti).

6.5.2.2 Risultati perseguiti come salto di qualità

Ogni obiettivo di apprendimento in formazione può e, secondo noi, deve essere indicato in termini di apertura di una o più nuove possibilità per la persona. In

particolare si ricorre alla formazione quando l'acquisizione di nuove possibilità è particolarmente complessa e/o impegnativa (altrimenti è sufficiente la pratica e l'azione quotidiana sul lavoro) e ciò avviene soprattutto quando gli apprendimenti/nuove possibilità perseguiti in formazione (quasi sempre) costituiscono aspetti specifici di un vero e proprio salto di qualità, che è poi il vero risultato desiderato dalla persona da una parte e dall'azienda dall'altra.

Si evidenzia così come una tecnica utile per rendere gli obiettivi di un'azione formativa particolarmente chiari, comprensibili, convincenti, credibili, condivisibili tra persone e organizzazione, sia quella di:
- esplicitare i salti di qualità perseguiti, cioè le finalità più ampie nei quali si inquadrano l'oggetto e l'obiettivo e il contenuto di volta in volta più specifico dell'azione formativa in atto;
- esplicitare e approfondire la corrispondenza e la correlazione tra il salto di qualità che l'azienda sta cercando di compiere ed il salto di qualità perseguito della professionalità delle persone coinvolte nella formazione (potenziamento *personal professionale*);
- inquadrare i salti di qualità in una 'scala evolutiva tendenziale' che propone una lettura per gradini evolutivi vuoi della professionalità della persona vuoi dell'azienda (esempio: la scala che prevede l'evoluzione della professionalità e della cultura professionale, come prevalente crucialità, da operativa a specialistica a gestionale a manageriale a 'intraprenditiva').

Il concetto di salto di qualità della persona, perseguito nelle azioni formative anche quando apparentemente sono legate ad una capacità molto specifica, aiuta anche a comprendere meglio i concetti già accennati di potenziamento personal professionale, di sviluppo parallelo di metacompetenze e uso del potenziale, di coinvolgimento della persona e della sua interità.

6.5.3 Metodologie formative

Tutto il lavoro del gruppo di esperti, raccolti in seno all'Isfol, ed in particolare questo Manuale sono in buona parte dedicati all'innovazione delle metodologie formative, in particolare valorizzando quelle di tipo riflessivo. A partire da questo contesto generale, in questo capitolo, si sottolinea in particolare l'aspetto delle metodologie 'laboratoriali', metodologie che, in set formativo di piccolo gruppo, incentrano il lavoro sull'analisi dell'esperienza concreta sul campo e quella 'mentale' delle persone. È proprio il lavoro sull'esperienza delle persone, metodologicamente progettato e guidato, che rende possibili e proficue molte delle cose fin qui dette in questo capitolo altrimenti difficilmente realizzabili e addirittura poco comprensibili, quali: il coinvolgimento della persona e della sua interità, la mobilitazione anche dell'energia desiderante, la gestione delle difficoltà soggettive personali, il progresso nella gestione delle contraddizioni d'ambiente e individuali, il reperimento delle migliori e innovative risorse dentro di sé.

Affinché ciò sia possibile è fondamentale che il formatore si ricordi di non essere tanto un insegnante (nel qual caso egli si domanderebbe: ma come si fa ad 'insegnare' queste cose?!), quanto soprattutto un facilitatore di processi di apprendimento ad esempio creando i set adatti; facilitando i processi di autosviluppo; gestendo, quando la formazione è contenutistica, in prima persona piccole ma significative parti dedicate a dare alle persone il segnale e l'incoraggiamento e un po' di metodo per il lavoro di autosviluppo.

6.5.3.1 Sperimentazione

Un punto importante è che il formatore si attrezzi per aiutare le persone sul piano del 'passaggio all'azione', per rendere più probabile il successo del trasferimento sul campo dell'apprendimento maturato in formazione; ed anche perché nel passaggio all'azione si ricostituisce il coinvolgimento di tutto l'ampio complesso di variabili in gioco. Non ci si riferisce qui soltanto all'uso delle tradizionali 'metodologie attive' ma si tratta di indicare alle persone il metodo affinché possano esse stesse progettare l'azione e soprattutto il primo iniziale passaggio all'azione. Le metodologie di formazione *empowerment oriented* (alcune descritte nelle pagine precedenti di questo capitolo) sono molto efficaci anche nella 'metodologia della sperimentazione simbolica in aula', quando ancora si è nella sede di formazione.

La sperimentazione simbolica, agibile nel facilitante contesto formativo, consente alla persona di 'sperimentare se stessa' nell'azione, coinvolgendo un insieme di fattori e processi 'analoghi' a quelli della vita e del lavoro sul campo, nel normale ambiente di lavoro, per provare e acquisire nuova esperienza senza dover aspettare il 'dopo formazione'. La propria progettualità innovativa vede infatti come fattori importanti la pensabilità e vision del punto d'arrivo e la progettazione del percorso, ma essa è spesso condizionata e bloccata dalla difficoltà del primissimo passaggio all'azione (in fisica si direbbe dall'attrito allo spunto di partenza).

6.5.4 La formazione e l'*empowerment* dei formatori

Elenchiamo qui per punti sintetici, una serie di proposte per la formazione e l'*empowerment* dei formatori, non riguardanti l'intero sistema, ma bensì concentrate su alcune crucialità.

- Fornire ai formatori nuovi strumenti concettuali. Gli strumenti concettuali stanno a cavallo tra la teoria e la pratica, per essere professionisti e innovatori bisogna essere sostenuti da nuovi strumenti concettuali, che aiutino nell'azione ma che abbiano anche consistenza teorica.
- Aiutare i formatori a liberarsi da una serie di 'errori concettuali di base' del passato. Il persistere di tali errori rischia spesso di impedire ai formatori di crescere, innovare, usare le risorse migliori, realizzare nuovi risultati. Il paradosso è che la maggior parte degli errori di questo tipo portano ad una sorta di

'autolimitazione delle possibilità del formatore' di agire, di rendersi utile, di ottenere risultati, di avere egli stesso soddisfazione, motivazione, vitalità, credibilità.

A partire da questa prospettiva, è possibile affermare la non verità di alcune asserzioni. In particolare, non è vero:

- che la formazione deve scegliere se 'lavorare' per le persone 'oppure' per l'azienda. Il formatore deve saper elaborare visioni complessive nelle quali la formazione, in particolare quella aziendale, lavora 'e' per le persone, 'e' per l'azienda, 'e' per la loro integrazione. Costituisce falso problema quello della necessità di una scelta di natura etica, si tratta invece di capacità di elaborazione di una visione complessiva e professionale per saper lavorare contemporaneamente per le persone, per l'azienda, per la loro integrazione;
- che si può agire su competenze, cultura, capacità, contenuti, gruppi, popolazioni e non sulle persone singole. È vero il contrario perché per quanto si è capaci e si riesce, si deve tenere conto dell'interità delle persone ed interagire con ciascuna di esse per aiutarla nella sua azione di autosviluppo;
- che la formazione deve occuparsi solo di bisogni, deve bensì saper occuparsi anche di desideri, di aspettative, di apertura di nuove possibilità;
- che, operativamente, il 'cambiamento' è l'obiettivo primo della formazione. L'obiettivo primo della formazione è l'apertura verso nuove possibilità, delle persone e dell'azienda. L'apprendimento, processo centrale nella specificità della formazione ha come obiettivo quello di sviluppare nuove possibilità, delle persone e dell'azienda. È nella dinamica successiva, prevalentemente esterna alla formazione, che avviene il processo di scelta nella pluralità delle possibilità e di un eventuale cambiamento (essendo comunque assicurata, data la pluralità, la condizione di scelta, di responsabilità, di protagonismo su di sé);
- che il formatore deve progettare solo quello che sa fare in prima persona (questa convinzione è frutto del considerare il formatore come insegnante). Il formatore può e deve progettare situazioni che facilitino l'apprendimento reperendo o coordinando le risorse in un progetto.
- Sempre in razione al valore della formazione, vengono elencate di seguito due pratiche dell'attività di 'formazione dei formatori' che appaiono particolarmente fruttuose.
- Far sperimentare ai formatori in 1ª persona, in sede di formazione formatori, le metodologie laboratoriali e riflessive. Ci sembra che spesso il formatore rifiuti, o di fatto non utilizzi, molte delle nuove possibilità, approcci, metodologie, anche tecnologie, perché non riesce a conoscerli davvero, capirli, comprenderli e quindi ha soprattutto diffidenza e talvolta vera e propria 'paura'. Un buon contributo alla formazione formatori è, chi scrive lo ritiene fondamentale, la sperimentazione in 1ª persona delle possibilità formative nuove (di molte delle quali si è parlato in questo capitolo e in questo libro): per conoscerle, per acquisirle almeno a livello di approccio, soprattutto per non diffidarne ed aver-

ne paura finendo per escluderle dal campo delle possibilità (spesso usando l'alibi della concretezza aziendale).
- Aiutare i formatori ad aumentare la propria credibilità ed autorevolezza professionale anche presso la committenza aziendale.

Non si tratta di magiche virtù personali. Si tratta di orientamenti e strumenti che cerchiamo di esporre nel seguente elenco.
- La lettura degli obiettivi formativi in termini di corrispondenza ai salti di qualità connessi: dell'azienda, delle professionalità, delle persone.
- La lettura dei salti di qualità inquadrata in ipotesi di scale evolutive tendenziali, che aiutano a capire ed a chiarire modalità, dinamiche, opportunità, difficoltà, significati.
- La capacità di interloquire con la committenza non solo in termini di bisogni e problemi, ma anche di desideri e *vision*; in questo senso è significativa la differenza tra la tecnica dell''intervista bisognosa' e quella dell''intervista desiderante'.
- La capacità di aiutare i formatori a saper gestire contemporaneamente nella progettazione e nella realizzazione, i diversi livelli di fattori e di risultati intrinsecamente coesistenti nell'azione formativa': per esempio contenuti e processi; persona e organizzazione; intervento sulle competenze, sul potenziamento personal professionale e potenziale e metacompetenze di ciascuna persona, sull'evoluzione della cultura organizzativa, sull'alleanza e comunicazione tra le parti più vitali. Aiutare il formatore a capire che non si tratta di dover possedere personalmente tante e diversificate specializzazioni approfondite, ma che si tratta invece di essere sensibili ad una pluralità di approcci. Nella persona che apprende comunque convivono le dinamiche corrispondenti ai diversi approcci, il formatore può essere specializzato solo in uno o qualcuno di questi, ma deve essere generatore di un set in cui tutti gli aspetti trovano spazio almeno per il lavoro di autosviluppo che la persona fa su di sé. I due concetti base di formatore come 'facilitatore di apprendimento' e di 'autosviluppo' della persona, sono molto efficaci e chiarificatori circa le competenze ed il lavoro concreto del formatore che non a tutto deve provvedere personalmente, ma che rispetto a tutto deve permettere, tener conto, creare ambiente facilitatore.
- Realizzare azioni formative (o loro parti) di formazione formatori che professionalizzino o almeno sensibilizzino rispetto all'aspetto 'persona intera'. È questa infatti la parte più innovativa nella formazione su cui c'è ancora poca competenza diffusa tra i formatori (oppure in molti casi la competenza c'è, ma è tenuta separata e scissa da quella formativa connessa all'organizzazione ed ai contenuti operativi delle professionalità). Anche qui si tratta di acquisire non necessariamente una specializzazione, ma almeno l'apertura ad un nuovo approccio. Insegnare ai formatori a progettare (ed in qualche caso gestire) piccole parti di formazione dedicata allo sviluppo della persona, vuoi come azioni formative in sé, vuoi, ancor più importante, come parti di percorsi formativi più complessi dedicati a obiettivi-contenuti molto specifici del lavoro, della professionalità, dell'azienda.

capitolo 7

IL RUOLO CHE LA RICERCA DI SENSO E DI PROSPETTIVA ESISTENZIALE HA NEL CONTESTO DEL PROCESSO FORMATIVO*

7.1 PREMESSA

Nell'esplorare il ruolo che il senso e la prospettiva esistenziale svolgono nel processo formativo è necessario in primo luogo sottolineare la centralità del soggetto in formazione e della sua azione di fronte ad altre due componenti: il sistema formativo e il contesto sociale e lavorativo di riferimento. Lo sviluppo della competenza nell'apprendere in maniera autodeterminata e autoregolata è certamente un obiettivo fondamentale di ogni attività formativa, soprattutto se rivolta a soggetti adulti; per questo occorre evidenziare il gioco che il quadro di senso e di valore ha nell'attivare, dirigere e sostenere l'azione di apprendimento. Su questa premessa è basato l'approfondimento successivo da un punto di vista psicologico e metodologico delle dimensioni del senso sia in generale, sia nel contesto dei processi formativi.

A questo fine verranno esaminati gli apporti di Roy F. Baumeister e di Jack Mezirow. Quali metodi possono essere valorizzati per promuovere un processo formativo centrato su una riflessione critica che utilizza categorie di senso e prospettiva esistenziale? Dopo aver suggerito un certo numero di metodi possibili, verranno più dettagliatamente presentati l'uso di un questionario specificatamente elaborato in proposito e di un approccio che valorizza la rievocazione delle 'esperienze ottimali', secondo le indicazioni di Mihaly Csikszentmihalyi.

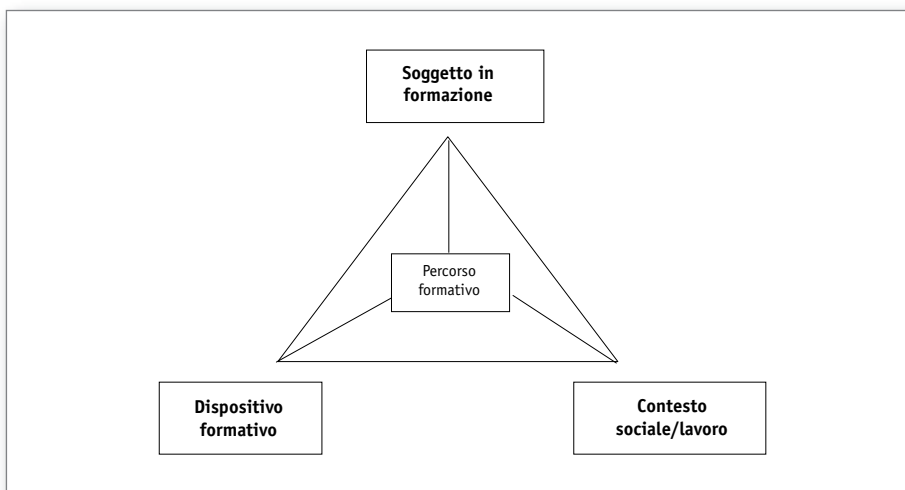
---

* Questo capitolo è stato scritto da Michele Pellerey.

Michele Pellerey è Professore emerito di "Pedagogia" e "Didattica" presso l'Università Salesiana di Roma. Collabora da vari anni con l'Isfol, in particolare nel settore della formazione degli adulti. Tra le sue pubblicazioni: *Dirigere il proprio apprendimento* (La Scuola, 2006), *Le competenze individuali e il portfolio* (Etas, 2004), *QPCC. Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni* (con F. Orio, Ed. Lavoro, 2001).

7.2 LA TEORIA DEI TRE MAESTRI ELABORATA DA J.J. ROUSSEAU

In un celebre passo del primo libro dell'‘Emilio' di J.J. Rousseau, si indicano tre riferimenti fondamentali, che stanno alla base del processo educativo, e più in generale di quello formativo, dell'uomo: ‘L'educazione ci deriva dalla natura o dagli uomini o dalle cose'[382]. E più avanti: “La formazione di ciascuno di noi viene così assicurata da tre maestri diversi. Quando le rispettive lezioni risultano contrastanti, il discepolo riceve una cattiva educazione e sarà sempre in contrasto con se stesso. Solo quando esse si svolgono concordemente perseguendo gli stessi fini, il discepolo raggiunge la mèta e vive in modo coerente: solo in questo caso si può parlare di educazione riuscita”[383]. Nella letteratura francese dedicata all'analisi dei sistemi e dei processi formativi di questi ultimi anni viene sempre più valorizzato questo approccio tripolare, riletto nella prospettiva dell'auto-formazione, dell'etero-formazione e dell'eco-formazione. Ad esempio, M. Fabre[384] insiste su una dinamica tripolare tesa tra l'auto-formazione e le istanze del soggetto, l'etero-formazione messa in atto dal dispositivo formativo e la formazione dovuta all'ambiente di vita e di lavoro[385]. Questa suggestione può essere riletta per fornire un quadro di riferimento assai funzionale per esaminare un sistema o un percorso formativo (Fig. 1).

Figura 1 *Schema di riferimento utilizzabile per esaminare i percorsi formativi*

382 Rousseau, J.J. (1995), *Emilio o dell'educazione*, Edizione integrale a cura di E. Nardi, La Nuova Italia, Firenze, p. 8.

383 Ivi, p. 9.

384 Fabre, M. (1995), *Penser la formation*, PUF, Paris.

385 Analogamente Carré, P., Moisan, A., Poisson, D. descrivono lo spazio formativo mediante un diagramma triangolare ai cui vertici stanno: autoformazione, eteroformazione, ecoformazione. Cfr. Carré, P., Moisan, A., Poisson, D. (2002), *L'autoformation. Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*, PUF, Paris, 106.

7.2 La teoria dei tre maestri elaborata da J.J. Rousseau

Seguendo le indicazioni di Rousseau, è evidente l'importanza di garantire che i percorsi formativi costituiscano uno spazio che dia il giusto ruolo ai tre riferimenti sopra evocati e favorisca positive interazioni tra loro. Il diagramma triangolare si presta bene anche per impostare un'analisi delle caratteristiche intenzionali o di fatto che definiscono la qualità del sistema in esame. Se si dà un peso prevalente alla componente soggettiva del processo formativo, nel triangolo la distanza del percorso formativo dal soggetto in formazione è minima, mentre quella dal dispositivo formativo e dal contesto sociale e lavorativo è massima. I percorsi ispirati a tale approccio possono a loro volta essere disposti secondo un continuo che va da una centratura sulle attese trasformative profonde del sé, come suggerito da una proposta recente di G.P. Quaglino[386], a una centratura sulle competenze personali da acquisire quali emergono dal contesto sociale e professionale.

Diversa è la caratterizzazione dei sistemi che rendono minima la distanza dal contesto sociale e lavorativo rispetto alle altre due polarità considerate. Anche in questo caso si può pensare a un continuo ai cui estremi si collocano da una parte sistemi che valorizzano metodologie ispirate all'apprendimento esperienziale di Kolb o all'*Action learning* di Revans; mentre dall'altra parte si possono considerare approcci più direttamente legati alla domanda di riqualificazione o riconversione professionale richieste esplicitamente dal contesto lavorativo. È abbastanza evidente che un estremo prende in considerazione in maniera più incisiva l'apporto del singolo al processo formativo, mentre l'altro è più connesso con il posto di lavoro.

Anche la polarità che mette l'accento sulle caratteristiche e la qualità del dispositivo formativo possono essere esaminate a partire dal precedente diagramma triangolare. Sistemi di tale orientamento possono essere distribuiti su un continuo che va da organizzazioni dei processi formativi che valorizzano prevalentemente attività d'aula, forme di insegnamento diretto o modalità di lavoro a gruppi, a sistemi altamente ingegnerizzati di formazione a distanza, esclusivamente o parzialmente centrate su modalità di *e-learning*. È facile capire l'altra ampia gamma di pratiche formative che possono essere incluse in questo quadro.

Tuttavia, l'impressione che si trae da un'analisi dei percorsi formativi più diffusi è che spesso essi si presentano sbilanciati verso una delle polarità sopra richiamate, anche se sembra abbastanza comune la scarsa considerazione del ruolo del soggetto in formazione. E ciò da vari punti di vista. In primo luogo, si nota una

386 Quaglino, G.P. (2005), "Postfazione" a *Fare formazione,* traccia l'ipotesi di un percorso formativo circolare che collega l'esperienza alla riflessione su di essa, per giungere a una sua interpretazione e narrazione, in cui le componenti clinica e critica sollecitano un processo formativo di natura più o meno profondamente trasformativa. Cfr. Quaglino, G.P. (2005), *Fare formazione*, Cortina, Milano, pp. 171-227.

scarsa attenzione verso la capacità di auto-direzione dell'apprendimento (auto-determinazione e auto-regolazione) e relative esigenze formative. In secondo luogo, non sempre si prevede una vera e propria diagnosi o bilancio delle conoscenze, abilità, disposizioni interne stabili e competenze effettivamente già disponibili e di conseguenza un valido orientamento nella scelta e nella fruizione del percorso formativo. In terzo luogo, ed è ciò a cui si rivolge in questa occasione la nostra attenzione, non appare in tutta la sua pregnanza il ruolo dell'attribuzione di senso e di prospettiva personale e/o sociale nel costituire un'attività formativa autenticamente personalizzata.

7.3 SULLA DINAMICA DELL'AZIONE DI APPRENDIMENTO E IL RUOLO CHE IN ESSA HA IL QUADRO DI SENSO E L'INSIEME DEI MOTIVI E DEI VALORI CHE CARATTERIZZANO IL SOGGETTO

"L'apprendimento socialmente più utile nel mondo moderno è l'apprendimento del processo di apprendimento, una costante apertura all'esperienza, una costante acquisizione del processo di mutamento"[387]. Ne consegue che la conoscenza della dinamica peculiare di un processo di apprendimento costituisce il riferimento di base per ogni azione formativa, che miri a sviluppare o a consolidare quella che è stata chiamata la competenza delle competenze: cioè la capacità di far proprie nuove conoscenze, abilità e disposizioni interne stabili, e di valorizzarle nell'affrontare situazioni e problemi più o meno complessi e poco familiari. Fortunatamente la ricerca teorica e quella sperimentale hanno sollecitato in questi ultimi decenni una riconsiderazione della centralità dell'intenzionalità umana in tutti i contesti nei quali i soggetti agiscono e interagiscono. Anche l'apprendimento viene riletto come azione intenzionale sviluppata dalla persona a un sufficiente grado di autonomia personale. Recentemente si è posto l'accento sul carattere generativo dell'azione sia di formazione, sia di apprendimento[388]. Per questo ritengo necessario offrire un quadro di riferimento che consenta una descrizione attenta del processo motivazionale, decisionale e di autoregolazione dell'agire umano, in generale, e di quello di apprendimento, in particolare. J. Nuttin[389] ha evidenziato come la generazione dell'intenzione di agire, di impegnare le proprie energie in una direzione, derivi dall'interazione tra il sistema del sé (conoscenze concettuali e operative; motivi, valori e convinzioni; attribuzioni di valore nei riguardi di sé, degli altri e del contesto nel quale si opera; senso di efficacia nel portare a termine i compiti richiesti; ma anche stati emozionali e pulsioni profonde) e la percezione della situazione specifica che sollecita la nostra interpretazione e azione.

Ciò vale anche in riferimento ai vari contesti di studio e di lavoro e ai diversi compiti da affrontare secondo le loro caratteristiche peculiari. La componente di natura interpretativa che entra in gioco mira a dare senso a una situazione (o a un problema), cogliendone gli aspetti che implicano un intervento atto a promuovere una situazione modificata secondo un obiettivo preciso (o a risolvere uno specifico problema). L'impostazione prefigurata da J. Nuttin si ricollega a quella già evidenziata a suo tempo da K. Lewin[390], per il quale la dinamica motivazionale ha

387 Rogers, C. (1973), *Libertà di apprendimento*, Giunti-Barbera, Firenze, p. 195.

388 Varchetta, G. (2004), "Metodi verso una formazione generativa: qualche premessa", in *Adultità*, 20, pp. 28-35.

389 Nuttin, J. (1983), *Teoria della motivazione umana*, Armando, Roma.

390 Lewin, K. (1951), *Field theory in social science: selected theoretical papers*, Harper & Row, New York.

7.3 Sulla dinamica dell'azione di apprendimento e il ruolo che in essa ha il quadro di senso e l'insieme dei motivi e dei valori che caratterizzano il soggetto

luogo in funzione della persona e della situazione. "Dal punto di vista della persona si devono prendere in considerazione i tratti motivazionali, come i motivi riferibili alla competenza […], gli interessi personali […], gli obiettivi superordinati […], le convinzioni di autoefficacia […], gli orientamenti motivazionali […], e variabili simili che descrivono caratteristiche piuttosto stabili della persona. Dal punto di vista della situazione si debbono prendere in considerazione le caratteristiche del compito, come i contenuti, la struttura e la difficoltà del compito, […] gli aspetti generali della situazione come il contesto sociale […] e i potenziali guadagni e perdite che lo studente deve affrontare o prevedere"[391].

Questa dinamica di natura motivazionale era già stata chiaramente individuata e descritta da Aristotele, quando aveva sottolineato il ruolo energizzante non solo della percezione di possedere le risorse interne necessarie per conseguire l'obiettivo prospettico individuato, ma soprattutto del valore soggettivo di quest'ultimo. J. Kuhl ha evocato la posizione aristotelica in questi termini: "le rappresentazioni cognitive degli obiettivi e le attività prefigurate a questi strumenti non sono sostenute da proprietà dinamiche, cioè non danno energia o facilitano l'azione, finché non sia stata stabilita la loro compatibilità con la struttura significativa personale (il sé) e/o finché esse non siano state tradotte in routine comportamentali disponibili all'organismo"[392]. Questa descrizione appare più ricca di quanto da alcuni decenni sia stato proposto da molte teorie motivazionali dell'apprendimento, in quanto un vero e influente stato motivazionale implica da una parte il dare senso o valore personale all'obiettivo che costituisce la base della decisione e, dall'altra, riconoscere che si hanno a disposizione risorse operative adeguate (capacità di natura pratica, strumenti, schemi d'azione, ecc.) per poterlo raggiungere. Se in tale dinamica entra in gioco una componente di natura interpretativa che dia senso a una situazione o a un problema, cogliendone gli aspetti che sollecitano un proprio intervento, una volta decisa un'azione, occorre saper mettere in atto strategie adeguate per portarla a termine in maniera efficace ed efficiente. Si tratta di componenti della competenza di natura progettuale pratica, che implicano l'avere a disposizione schemi d'azione adeguati da orchestrare in vista del raggiungimento dell'obiettivo inteso.

Eccles ha sviluppato nel 1983 un modello definito 'attesa-valore', che esprime sostanzialmente la stessa prospettiva nel campo della motivazione scolastica[393].

---

391 Rheineberg, F., Vollmeyer, R., Rollett, W. (2000), "Motivation and action in self-regulated learning motivation", in M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (a cura di), *Handbook of self-regulation*, Accademic Press, San Diego, p. 504.

392 Kuhl, J. (2000), "A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions", in M. Boekaerts, P.R. Pintrich., M. Zeidner (a cura di), *Handbook of self-regulation*, *op. cit.*, p. 122.

393 Wigfield, A. e Eccles, J.S. (a cura di) (2002), *Development of achievement motivation*, Accademic Press, San Diego, p. 2

7.3 Sulla dinamica dell'azione di apprendimento e il ruolo che in essa ha il quadro di senso e l'insieme dei motivi e dei valori che caratterizzano il soggetto

La qualità dell'apprendimento, la perseveranza, e la stessa scelta della difficoltà dei compiti da svolgere, possono essere inferite a partire dalle attese di successo in tali impegni e dal valore soggettivo a esso attribuito. Molti dei modelli sviluppati nel corso degli ultimi trenta anni evocano impostazioni analoghe, come la teoria dell'autoefficacia di A. Bandura[394] e quella del valore del sé di Covington[395]. L'impostazione aristotelica appare, però, più penetrante perché lega le proprietà dinamiche della motivazione nei riguardi del conseguimento di un risultato alla sua coerenza sia con la struttura soggettiva di senso, sia con la percezione di possedere le risorse interne necessarie per poterlo conseguire. In una rilettura odierna di questo approccio si può mettere in evidenza come il fine dell'azione, nella quale si intende essere coinvolti per attivare e mantenere lo stato motivazionale, debba rimanere costantemente e positivamente in contatto con il sistema del sé, considerato soprattutto nella sua strutturazione di senso[396].

Gli psicologi umanisti sottolineerebbero la congruenza necessaria tra prestazione attesa e organismo psicologico personale. Tuttavia, ciò non è sufficiente per decidere effettivamente di lasciarsi coinvolgere in un processo attuativo, se non si abbia contemporaneamente la percezione di possedere in grado adeguato le conoscenze, le abilità, le competenze e le altre qualità disposizionali necessarie. Di conseguenza un processo formativo deve tener conto degli influssi che sull'apprendimento derivano dalla percezione di sé rispetto ai compiti che la situazione implica, come giudizi di autoefficacia e attribuzioni di valore. Occorre, inoltre, che vengano sviluppate particolari capacità di percezione dei caratteri e delle esigenze poste dalla situazione stessa e favorire l'acquisizione effettiva delle abilità necessarie per affrontarla efficacemente. La percezione della propria competenza influenza notevolmente non solo il comportamento dei soggetti, ma anche i loro pensieri e le loro emozioni. La gente tende a evitare compiti e situazioni che ritiene superiori alle proprie capacità, mentre cerca attività nelle quali pensa di essere in grado di agire positivamente. I giudizi di auto-efficacia sono direttamente collegati alla motivazione. La percezione di riuscire a controllare o dominare una situazione nuova e sfidante provoca un'emozione positiva in grado di generare nuove tendenze a cimentarsi in compiti analoghi. In particolare, la percezione di una crescita di competenza in un settore specifico è una potente molla a impegnarsi sempre più e con sempre più costanza in compiti simili.

Analoghe osservazioni si possono trarre dalle teorie piagetiane relative allo sviluppo delle conoscenze e delle abilità nell'interazione con l'ambiente. Il sentirsi

394 Bandura, A. (1997), *Self-Efficacy: the Exercise of Control*, Freeman, New York.

395 Covington, M.V. (1992), *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*, Cambridge University Press, New York.

396 Kuhl, J. (2000), "A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions", in M. Boekaerts, P.R. Pintrich., M. Zeidner (a cura di), *Handbook of self-regulation*, *op. cit.*, San Diego, pp. 111-169.

7.3 Sulla dinamica dell'azione di apprendimento e il ruolo che in essa ha il quadro di senso e l'insieme dei motivi e dei valori che caratterizzano il soggetto

capaci è fonte di gioia e di orgoglio e il soggetto di conseguenza cerca situazioni e compiti che possano offrirgli le stesse esperienze o, anche, superiori. Gli studi sui processi motivazionali si sono concentrati in genere sugli aspetti incoativi dell'azione, cioè sull'attivazione delle proprie energie interne verso il conseguimento di uno scopo, sulle forze che portano alla decisione di conseguire un certo obiettivo. Ma la ricerca degli ultimi trenta anni ha anche evidenziato che, una volta presa una decisione, i giochi non sono conclusi, anzi. Occorre promuovere, e non è poca cosa, una forte capacità di autogoverno e di perseveranza nel portare a termine le imprese decise e avviate.

Si giunge così al nodo dell'autoregolazione dell'apprendimento. In generale, essa può essere intesa come capacità di scegliere (o costruire), mettere in moto e controllare nel loro svolgersi strategie regolative dei processi cognitivi, metacognitivi, affettivi e volitivi, che siano in grado di rendere valida e produttiva l'azione di apprendimento. Implica in primo luogo la conoscenza non solo dei processi coinvolti, ma anche del loro ruolo. Dunque, l'apprendimento, considerato in una prospettiva che pone l'accento sull'azione, vede il soggetto come l'attivo costruttore non solo delle proprie conoscenze, ma anche delle proprie capacità di apprendere.

7.4 NATURA DEL BISOGNO DI SENSO E DI PROSPETTIVA ESISTENZIALE: UN NUOVO INTERESSE DELLA PSICOLOGIA PER IL SUO RUOLO NELLA VITA E NELL'ESPERIENZA UMANA

Ci sono molti segnali di interesse dei ricercatori in ambito psicologico, e in particolare nell'ambito della cosiddetta psicologia positiva che si interessa delle condizioni di bene-essere umano, per il ruolo, che riveste nel raggiungimento dei propri scopi e nella felicità personale e sociale, la capacità di attribuire senso e significato alla propria vicenda esistenziale e a quella della comunità in cui si vive. Nel recente *Handbook of Positive Psychology*[397] vari contributi esaminano il ruolo della ricerca di dare senso e prospettiva alla propria esperienza di vita al fine di conseguire ciò che viene definito in generale il bene essere esistenziale e, in maniera più puntuale, la felicità. Questa espressione è rientrata diffusamente nelle riflessioni sui processi educativi anche per merito di N. Noddings, che ha pubblicato uno stimolante saggio nel 2004 su *Happiness and Education*[398]. R.F. Baumeister e K.D. Vohs[399] notano come solo alle fine dell'ultimo decennio del secolo passato si sia sviluppata in maniera decisa un'attenzione circostanziata nei riguardi dell'importanza del dare senso e prospettiva alla propria vicenda esistenziale e dell'attribuire valore alla propria vita, riprendendo quanto sostenuto precedentemente da Frankl e Klinger. L'opera diretta da Wong e Fry *The human quest for meaning*[400] offre un panorama interessante di contributi elaborati secondo molteplici punti di vista circa il ruolo della ricerca di senso e della sua implicazione nel funzionamento psicologico delle persone. Occorre anche ricordare come negli anni settanta, anche sulla scia della pubblicazione delle opere di Viktor Frankl, si era diffusa una certa sensibilità in merito, di cui fanno fede varie indagini basate sull'applicazione di questionari di autovalutazione.

Baumeister, dopo aver esaminato i risultati di numerose ricerche[401], conclude affermando che la ricerca di una vita ricca di senso è fondata su quattro tipologie fondamentali di bisogni. Si tratta di quattro sistemi di motivi che guidano le persone a dare senso alle loro esistenze. Quelli che sono in grado di soddisfarli tendono a riferire che le loro vite sono veramente ricche di senso, mentre coloro

---

397 Snyder, C.R. e Lopez, S.J. (2005), *Handbook of positive psychology*, Oxford Un. Press, New York.

398 Noddings, N. (2005), *Happiness and Education*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. *Educazione e felicità*, Erickson, Trento). Sul concetto di 'felicità' e sul ruolo di questo concetto nei processi psicologici e psico-pedagogici si possono consultare: Argyle, M. (2002), *The psychology of happiness*, Routledge, London, 2nd Ed.; Seligman, M. (2002), *Authentic happiness*, Free press, New York.

399 Baumeister, R.F. e Vohs, K.D. (2005), "The Pursuit of Meaningfulness in Life", in R. Snyder, S.J. Lopez, *Handbook of positive psychology*, *op. cit.*, pp. 608-618. Di Baumeister si possono citare anche il volume: (1991) *Meanings of life* (New York, Guilford) e l'articolo scritto insieme a Wilson, B. (1996), "Life stories and the four needs for meaning", in *Psychological Inquiry*, 7, pp. 322-325.

400 Wong, P.T.P. e Fry, P.S. (1998), *The human quest for meaning*, Erlbaum, Mahwah.

401 Baumeister, R.F. (1991), *Meanings of life*, Guilford, New York.

7.4 Natura del bisogno di senso e di prospettiva esistenziale: un nuovo interesse della psicologia per il suo ruolo nella vita e nell'esperienza umana

che non riescono a soddisfare uno o più di essi manifestano una notevole insoddisfazione da questo punto di vista. Una prima area concerne 'il bisogno di motivi e valori di riferimento'. Il soddisfacimento di questo bisogno origina un senso di benessere o di positività per la propria vita e giustifica gli sviluppi del proprio agire. La presenza di motivi e valori abilita i soggetti a decidere se certi atti sono giusti o sbagliati e, se si conformano le proprie azioni coerentemente, essi tendono a minimizzare sensi di colpa, ansietà, rincrescimenti, e altre forme di sofferenza morale.

Occorre ricordare che motivi e valori tendono a costituirsi secondo una gerarchia, che può giungere fino a forme di astrazione tali da non aver bisogno di ulteriori giustificazioni, in quanto considerati validi in e per se stessi. Un secondo ambito di motivi riguarda 'il bisogno di prospettiva', in quanto gli eventi presenti acquistano significato in funzione di eventi futuri. Ciò può avvenire secondo due forme principali. La prima riguarda situazioni o risultati desiderati, ma non ancora raggiunti, e di conseguenza le attività in essere acquistano significato come mezzo per conseguirli. L'altra forma è la prospettiva di una realizzazione di sé, considerata da un punto di vista soggettivo, più che obiettivo. La vita in questo modo può essere orientata verso uno stato di realizzazione futura, come il vivere felicemente. In realtà si possono dare più livelli di prospettiva futura, fino a considerare una prospettiva ultima della propria esistenza, anche oltre la morte.

A questi due principali bisogni vengono associati altri due bisogni in qualche modo correlati ai primi. Si tratta del 'bisogno di provare senso di efficacia'. Se si percepisce di possedere validi e desiderabili valori e prospettive di riferimento, ma, contemporaneamente, di non essere in grado di agire efficacemente in tale direzione, si prova un senso profondo di sofferenza, che può portare a crisi esistenziali, anche con serie conseguenze fisiche e psichiche, in quanto ci si sente incapaci di controllare l'ambiente e perfino se stessi. È questo anche l'ambito in cui rientra il concetto di impotenza appresa o *learned helplessness* di Seligman. Infine, viene evidenziato un quarto 'bisogno', quello di 'autostima o di *selfworth*'. Le persone cercano di trovare ragioni per pensare che esse sono buone, ricche di valore. È l'ambito dell'autostima, base portante per molti versi anche del senso di efficacia.

Le rilevazioni hanno messo in luce che la gente in genere trae motivi e significati da molte fonti esperienziali, come la famiglia, le persone amate, il lavoro, la religione, i progetti personali, ecc.[402]. È questa anche una maniera per proteggere se stessi dalla percezione di una vita priva di senso. Se viene a mancare una di tali fonti, altre possono supplire e riuscire a colmare in maniera sufficiente i biso-

402 Emmons, R.A. (1997), "Motives and Goals", in R. Hogan., J.A. Johnson (a cura di), *Handbook of personality psychology*, *op. cit.*, pp. 495-512.

gni sopra ricordati. In questo quadro le ricerche successive hanno evidenziato come ai fini del benessere personale più che le circostanze oggettive è importante il modo con cui le persone percepiscono il mondo: entrano in gioco valori, obiettivi, personalità e cultura[403]. D'altra parte, occorre osservare che la percezione di una vita densa di senso non sempre è correlata ad una vita felice, anche se nella maggioranza dei casi una vita felice è anche una vita ricca di senso. In contrasto, forme di disperazione esistenziale accompagnano la sensazione di essere privi di senso e prospettiva.

7.4 Natura del bisogno di senso e di prospettiva esistenziale: un nuovo interesse della psicologia per il suo ruolo nella vita e nell'esperienza umana

In altre parole la carenza di senso rende difficile se non impossibile la felicità, mentre, al contrario, la ricchezza di senso non è garanzia di felicità. Per raggiungere quest'ultima sembrano necessari anche altri fattori. Infine, va anche ricordato come la sofferenza tende a rendere ancor più forte il bisogno di senso e di prospettiva esistenziale[404]. Dare senso alla propria esistenza spesso è un processo attivo che impegna il soggetto a rileggere o a rivalutare un evento o una serie di eventi, talora anche scoprendo aspetti positivi in situazioni inizialmente percepite come negative. In altri casi si tratta di modificare le attribuzioni di senso agli eventi andando alla radice delle proprie prospettive di significato, secondo quanto suggerito da Mezirow. Occorre, comunque, distinguere tra una attribuzione di senso globale, derivante un sistema di convinzioni a lungo termine o di valori personalmente assunti e una attribuzione di significato in particolari situazioni e contesti, comunque congruenti con quello più globale[405].

Quanto alle attività che favoriscono l'attribuzione di senso, la ricerca sembra concorde nel metterne in luce alcune. In particolare si insiste sull'uso della lingua, scritta e parlata, in quanto sollecita una riconsiderazione e ricomposizione dei propri pensieri e dei propri sentimenti. Ciò si rivela notevolmente importante nel caso di eventi o esperienze traumatiche: in questo caso si possono attivare collegamenti e comprensioni più profonde. Nel narrare tali situazioni è importante evidenziare anche il contesto e rispettare l'ordine di sviluppo degli eventi[406].

403 Diner, E., Lucas, R.E., Oishi, S. (2005), "Subjective well-being", in R. Snyder, S.J. Lopez, *op. cit.*, pp. 63-73.

404 Taylor, S.E. (1983), "Adjustment in threatening events: A theory of cognitive adaptation", in *American Psychologist*, 38, pp. 1161-1173.

405 Park, C.L. e Folkman, S. (1997), "Meaning in the contest of stress and coping", in *Review of General Psychology*, 1, pp. 115-144.

406 Pennebaker, J.W. e Beall, S.K. (1986), "Confronting a traumatic event", in *Journal of Abnormal Psychology*, 95, pp. 274-281.

7.5 L'APPORTO DI JACK MEZIROW NEL RILEGGERE IL PROCESSO FORMATIVO COME MOMENTO DI VERIFICA E DI CAMBIAMENTO DI PROSPETTIVA DI SENSO

La teoria della formazione degli adulti di Jack Mezirow[407] è fondata su un'elaborazione teorica di riferimento, che dall'Autore è denominata *Transformation Theory*. Mezirow parte da una concezione dell'apprendimento considerato come "un'estensione della nostra abilità di rendere esplicito, schematizzare (associare entro un quadro di riferimento), interiorizzare (accettare un'interpretazione come propria), ricordare (richiamare un'interpretazione precedente), validare (stabilire la verità, la giustificazione, la correttezza, l'autenticità di quanto asserito) e agire (decidere, cambiare un atteggiamento nei confronti di qualcuno o qualcosa, modificare una prospettiva, oppure attuare una prestazione) in riferimento a qualche aspetto del nostro rapporto con l'ambiente, con gli altri, con noi stessi"[408]. In esso svolge un ruolo centrale il processo interpretativo, per cui l'apprendimento può essere inteso come "il processo relativo all'uso di una interpretazione preesistente per costruire una interpretazione nuova o per rivisitare une precedente interpretazione del significato della propria esperienza, come guida per azioni future"[409].

In questo approccio gioca, dunque, un ruolo centrale il processo di transfer, rivisitato al livello proprio dei processi di attribuzione di senso e di significato. Questa prospettiva è valorizzata soprattutto in riferimento all'apprendimento adulto, in quanto il soggetto ha già sviluppato un insieme di assunzioni e di attese, che formano un sistema di significati. Mezirow, data la centralità dell'attribuzione di significato nella sua impostazione, specifica che questa deriva dall'utilizzazione di un vero e proprio quadro di riferimento, definito 'prospettiva di significato', che coinvolge la dimensione cognitiva, quella affettiva e quella conativa (o volitiva). "Esso dà forma e delimita selettivamente percezione, cognizione, sentimenti e disposizioni predisponendo le nostre intenzioni, attese e propositi. Esso fornisce il contesto per costruire significati entro i quali noi scegliamo che cosa e come l'esperienza sensoriale deve essere costruita e/o fatta propria"[410]. L'apprendimento è così visto come un processo interpretativo dialettico mediante il quale interagiamo con oggetti ed eventi, guidati da un insieme d'attese già presente. "In altre parole, noi utilizziamo le attese già consolidate per capire e analizzare la

407 Circa gli apporti di Jack Mezirow (1991) si possono leggere in particolare le seguenti opere: Mezirow, J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco; Mezirow, J. and Associates (1990), *Fostering critical reflection in adulthood,* Jossey-Bass, San Francisco; Mezirow, J. *et al.* (2000), *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass, San Francisco.

408 Mezirow, J. (1991), *op. cit.*, p. 11.

409 Ivi, p. 12.

410 Mezirow, J. (2000), *op. cit.,* p. 16.

natura percepita di un aspetto dell'esperienza, che fino ad ora mancava di chiarezza o era stata mal interpretata. Tuttavia, in un apprendimento trasformativo reinterpretiamo una passata esperienza (o una nuova) a partire da un nuovo insieme d'attese, dandole così un nuovo significato e una nuova prospettiva"[411].

7.5 L'apporto di Jack Mezirow nel rileggere il processo formativo come momento di verifica e di cambiamento di prospettiva di senso

Mezirow precisa quattro forme di apprendimento adulto sempre più impegnative. La prima forma concerne l'apprendere attraverso gli schemi interpretativi già posseduti, che possono essere ulteriormente differenziati ed elaborati per adattarsi alla nuova esperienza, oppure possono essere utilizzati immediatamente senza bisogno di alcun adattamento. In quest'ultimo caso, ciò che cambia rispetto al passato è solo la risposta specifica. La seconda forma d'apprendimento riguarda la formazione di un nuovo schema interpretativo, cioè la creazione di nuovi significati, che siano sufficientemente consistenti e compatibili con le prospettive di senso già esistenti, per integrarle e in questo modo estenderne gli scopi. La terza forma d'apprendimento avviene attraverso la trasformazione di schemi di significato, o schemi interpretativi.

Questo tipo d'apprendimento implica una riflessione attenta circa la qualità delle assunzioni, o presupposizioni, sulle quali essi si basano. In tale contesto, nostri specifici punti di vista e particolari convinzioni si manifestano poco funzionali o del tutto inadeguati di fronte a una nuova situazione o esperienza e sperimentiamo, di conseguenza, un crescente senso d'inadeguatezza delle nostre vecchie maniere di vedere e di comprendere. La quarta forma si ha quando la trasformazione riguarda più in profondità la prospettiva stessa di significato, cioè si diventa consapevoli, attraverso la riflessione e la critica, della natura erronea dei presupposti sui quali si basa una distorta o incompleta prospettiva di significato e, a partire da questa consapevolezza, ci si impegna nel trasformare tale prospettiva attraverso una riorganizzazione dei significati.

Secondo Mezirow, in tutte le forme di apprendimento è presente un'attività di soluzione di problemi, anche se di natura diversa, a seconda del tipo di apprendimento. In questo percorso formativo acquistano un particolare rilievo le proposte di questo autore dirette a favorire la costruzione e la trasformazione di schemi e di prospettive di significato, che consentono l'interpretazione o la reinterpretazione dell'esperienza e un'impostazione più consapevole e riflessiva dell'azione. "La riflessione è la dinamica centrale sia nell'apprendimento intenzionale, sia nel problem solving, sia nella verifica di validità mediante discorsi razionali. L'apprendimento intenzionale coinvolge al suo cuore l'esplicitazione del significato di un'esperienza, ovvero la sua reinterpretazione, o, ancora, la sua applicazione in un'azione guidata dalla riflessione"[412].

411 Mezirow, J. (1991), *op. cit.*, p. 11.

412 Ivi, p. 99.

7.5 L'apporto di Jack Mezirow nel rileggere il processo formativo come momento di verifica e di cambiamento di prospettiva di senso

A questo fine, soprattutto nell'educazione degli adulti, occorre promuovere pratiche formative finalizzate "ad aiutarli a diventare più criticamente riflessivi, a partecipare più pienamente e liberamente nei discorsi razionali e nell'azione, a crescere orientandosi verso prospettive di significato che sono più inclusive, discriminanti, pervasive e integrative dell'esperienza. […] la valutazione dei guadagni risultanti da un apprendimento trasformativo dovrebbe essere diretta a confrontare le prospettive di significato iniziali con quelle successive o finali tenendo conto dei cambiamenti in interessi, obiettivi, consapevolezza dei problemi e dei contesti, riflessività critica e nell'azione, apertura a prospettive alternative, abilità a partecipare liberamente e pienamente in discorsi razionali e disponibilità ad accettare una validazione consensuale come un modo di risolvere i problemi nell'apprendimento comunicativo"[413].

413 Ivi, pp. 224-226.

7.6 PROCESSI RIFLESSIVI, LORO RUOLO IN UN'ATTIVITÀ FORMATIVA DIRETTA ALLA COSTRUZIONE DI SENSO E LORO FACILITAZIONE

Sulla natura e sul ruolo del pensiero riflessivo si ha una letteratura assai vasta. Platone suggerisce nel *Teeteto*[414] una interpretazione della riflessione intesa come forma di pensiero.

«*SOCRATE - Benissimo. Ma col termine 'pensare' intendi quello che intendo io?*
TEETETO - Tu che cosa intendi?
SOCRATE - Io intendo il dialogo che l'anima per sé instaura con se stessa su ciò che sta esaminando. [...]Infatti, mi pare chiaro che, quando pensa, l'anima non fa nient'altro che dialogare, interrogando se stessa e rispondendosi da sé, affermando e negando. Quando è giunta a una definizione, sia che abbia proceduto lentamente, sia rapidamente, ormai afferma la medesima cosa, e non è più incerta, è questa che noi poniamo essere la sua opinione. Per conseguenza, io chiamo l'opinare 'discorrere' e l'opinione 'discorso pronunciato', non tuttavia rivolto ad un altro né pronunciato con la voce, ma in silenzio rivolto a se stesso».

L'idea che il pensiero e la riflessione siano un dialogo interiore, un argomentare tra sé e sé, un porsi domande e cercare di rispondervi, una ricerca di soluzioni e insieme una critica serrata ad esse, è centrale nell'analisi dei processi cognitivi superiori. La corrente psicologica che fa riferimento a L.S. Vygostkij, suggerisce che la capacità di riflettere e di pensare sia dovuta a una progressiva interiorizzazione del dialogare e dell'argomentare esteriore tra persone diverse. J. Dewey[415] ha affrontato la questione dell'origine del pensiero riflessivo nel corso dell'esperienza umana. La sollecitazione a una sua attivazione deriva, secondo questo studioso, dall'incontrare un ostacolo che si frappone al fluire normale dell'azione. Si avverte la presenza di un impedimento o esterno, come l'incapacità di portare a termine un compito in maniera valida, o interno, come uno stato di insoddisfazione, di incertezza, di disagio. Mandler[416] ha esplorato la tensione emozionale che normalmente è associata a questo stato di cose, la cui valenza, intensità e durata possono variare notevolmente sia in relazione al soggetto, sia alla natura dell'ostacolo.

Dal momento che l'azione in corso viene bloccata, o almeno resa insoddisfacente, si avverte il bisogno di rendersi conto delle ragioni di tale stato di cose. I passi che contraddistinguono questo tipo di riflessione possono essere così rias-

414 Reale, G. (a cura di) (1991), *Platone. Tutti gli scritti*, Rusconi, Milano, pp. 579-580.

415 Si può rileggere a questo proposito la sua opera: Dewey, J. (1961), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze.

416 Mandler, G. (1984), *Mind and Body*, Northon, New York.

7.6 Processi riflessivi, loro ruolo in un'attività formativa diretta alla costruzione di senso e loro facilitazione

sunti. Nel corso dell'attività, ad esempio professionale, emerge uno stato di insoddisfazione e di incertezza: si avvertono contraddizioni o divergenze tra aspirazioni e clima sperimentato, tra intenzioni e risultati ottenuti. Si percepisce uno stato diffuso di insoddisfazione; si verificano blocchi o reazioni inaspettate; si percepiscono resistenze più o meno esplicite ed esternamente manifestate; si fan strada in maniera ancora indistinta nuove sensibilità e diverse prospettive d'azione. È quello che si può definire come la nascita di uno stato problematico, la coscienza della necessità di modificare uno stato di cose o di trasformare una prospettiva o una modalità d'azione.

Questo stato di cose in genere è accompagnato da reazioni emozionali e tensioni relazionali. In alcuni casi si cerca di evitare di affrontare il problema emergente esagerando i costi psicologici da mettere in campo per superarlo e/o svalutando quelli che si accompagnano al non farlo. L'origine di tale stato problematico deriva in gran parte dalle incongruenze che si avvertono tra aspirazioni, intenzioni, valori, significati e motivi che guidano le nostre azioni e la situazione quale viene percepita. Si tratta di una dissonanza cognitiva che sollecita la ricerca di una sua risoluzione. Tuttavia, ciò non è possibile se non viene identificata con più chiarezza la natura della tensione, in altre parole del problema emerso e delle sue precise caratteristiche e dimensioni.

In questo lavoro di riflessione critica entrano in gioco non solo valori e significati generali di riferimento, ma anche aspetti culturali ed esperienziali più specifici, competenze e abilità intellettuali e pratiche, attese, desideri, ansie e paure. Per progettare, o riprogettare, la propria attività futura occorre, infatti, comprendere più profondamente e in maniera più pertinente la natura delle difficoltà incontrate. In questa fase possono farsi strada tendenze alla cosiddetta 'ruminazione', mettendo in atto atteggiamenti di difesa per non passare dal pensiero all'azione. Un'adeguata definizione del problema dovrebbe portare anche all'identificazione delle condizioni nelle quali si può dire che il problema è superato o almeno si è dell'avviso che esso possa essere superato. Si prefigura uno stato di cose, un sistema d'azione, un'attività che sia più soddisfacente, più coerente con se stessi o con le situazioni di fatto. Questo quadro prospettico permette di identificare gli obiettivi da perseguire in termini operativi.

Si giunge così a identificare quello che è stato definito da Newell e Simon[417] lo 'spazio del problema', caratterizzato da una comprensione sufficientemente chiara della situazione iniziale, quella che ha dato origine al problema; della situazione finale, l'obiettivo o gli obiettivi che devono essere raggiunti per dire di aver risolto il problema; della natura delle strategie risolutive che devono essere adottate o inventate per passare dalla situazione iniziale a quella finale. In tutto que-

417 Newell, A. e Simon, H.A. (1972), *Human Problem Solving*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

sto entra in gioco un processo interpretativo che esige un inquadramento concettuale e una lettura della situazione secondo categorie di senso e di prospettiva esistenziale. Il passo successivo è quello della pianificazione dell'azione, o delle azioni, necessaria alla risoluzione, almeno parziale, del problema ormai definito nel suo spazio. Le indagini di James Prochaska e collaboratori[418] hanno evidenziato l'importanza di una realistica e ben organizzata prefigurazione del piano d'azione e di una cura particolare nel superare le pressioni sociali, le sfide interne, le ricadute in quelle condotte che si vogliono modificare, la perdita di fiducia nelle proprie capacità di trasformare se stessi o la situazione al fine di progredire verso gli obiettivi intesi. Un vincolo che aiuta a mantenere vigile la propria volontà di conseguire il risultato atteso è il coinvolgimento di altri sia nella fase decisionale, sia in quella attuativa del piano d'azione prefigurato. In questo, la valutazione dei benefici derivanti dal cambiamento, e quindi della sua importanza, deve superare adeguatamente la considerazione di quanto si viene a perdere di conseguenza[419]. Circa il ruolo del pensiero riflessivo nell'apprendimento, e in particolare quello proprio degli adulti e legato alla propria attività professionale, si ha oggi una letteratura abbastanza diffusa.

7.6 Processi riflessivi, loro ruolo in un'attività formativa diretta alla costruzione di senso e loro facilitazione

Un quadro sistematico di analisi comparativa dei vari apporti più significativi è stato sviluppato da G.P. Quaglino[420] che evidenzia in particolare i contributi di Mezirow, Brookfield, Schoen. Occorre sempre ricordare che la riflessione, come dice il termine, implica un qualche ritorno su se stessi, sulla propria vicenda umana o lavorativa, sulla propria esperienza. Cioè si deve giungere a un certo sdoppiamento tra l'oggetto della riflessione e il soggetto che riflette su di esso. Si tratta di un guardare se stessi e la propria vicenda 'come da fuori', un cogliersi secondo prospettive che possano restituire un'immagine di sé che mai si potrebbe attingere se non ci si osserva da un punto di vista superiore. In altre parole, si prende, per quanto possibile, distanza da sé e si cerca di cogliersi e descriversi entro un quadro di significati esistenziali, valori, finalizzazioni a medio e lungo termine.

Da questo incontro interiore tra il noi attuale e il noi possibile o desiderabile può emergere un bisogno di cambiamento, di trasformazione o anche una conferma e, di conseguenza, una maggiore serenità. Va anche notato come il processo riflessivo può condurre a una eccessiva auto-referenzialità, tale da favorire facili auto-conferme e/o interpretazioni erronee della situazione e della propria condi-

418 Prochaska, J., Norcross, J., DiClemente, C. (1994), *Changing for good*, Avon, New York.

419 Prochaska, J., Norcross, J. e DiClemente, C. hanno elaborato anche un questionario che aiuta a fare un bilancio dei pro e dei contro rispetto al cambiamento atteso. Essi affermano che il peso degli elementi a favore deve superare di un sigma quello che deriva dagli elementi presi in considerazione prima della riflessione critica che ha accompagnato la soluzione del problema, mentre il peso di quelli a sfavore deve risultare ridotto di un mezzo sigma.

420 Quaglino, G.P. (2002), "Da uno scenario dell'apprendere a un repertorio del far apprendere", in C. Montedoro (a cura di), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, *op. cit.*, pp. 65-111.

zione, ma che può portare anche a forme di pensiero negativo, soprattutto quando non si riescono a individuare vie d'uscita e/o quando la situazione appare del tutto priva di senso. Il pericolo è quello di perdersi nel labirinto del proprio mondo interiore, lasciandosi guidare da risonanze emotive, da associazioni incontrollate, da pulsioni.

Ci si trova, talora, di fronte a forme di auto-inganno oppure a facili illusioni. Da ciò deriva l'importanza da una parte di valorizzare adeguate categorie riflessive e seguire valide metodologie e, dall'altra, di avere interlocutori che aiutino una lettura la più possibile controllata e rispondente alla realtà dell'esperienza considerata sia nelle sue condizioni fattuali, sia nelle sue risonanze interiori. Se è importante il dialogo interiore, come evidenziato da Platone, non meno importante è il dialogo esteriore, il confronto con altri, come messo in luce, tra gli altri, da P. Ricoeur.

7.7 METODI CHE POSSONO FAVORIRE LA RIFLESSIONE CRITICA ORIENTATA A DARE SENSO E PROSPETTIVA ESISTENZIALE AL PROCESSO FORMATIVO

La prospettiva formativa adottata in questo contributo tende a centrare l'attenzione sull'agire umano, e in particolare su quello implicato nell'apprendimento. Il ruolo del formatore diventa quello di un facilitatore dell'apprendimento. Si può anche usare la formula: creare uno spazio o contesto nel quale il soggetto può e vuole apprendere. Nel nostro caso si tratta di facilitare l'attivazione e lo sviluppo di un apprendimento attivato e orientato da un pensiero riflessivo, che valorizzi specificamente le categorie del senso e della finalizzazione esistenziale. In questa direzione sono varie le vie che possono favorire l'insorgere del pensiero riflessivo che sono state indicate nella letteratura. Qui si concentra l'attenzione su quelle più sensibili ai problemi di senso e di finalizzazione della propria esistenza umana e professionale.

a) Il confronto sistematico con un animatore (*coaching, mentoring*,…). Questi può guidare con una certa continuità il soggetto, sia nel caso che uno stato problematico e di insoddisfazione sia già presente in lui, sia in quello in cui l'attivazione del pensiero riflessivo parta da una sollecitazione data dell'animatore come il porre un problema, descrivere una situazione o un caso, mettere in luce una contraddizione o una incoerenza, ecc. Marcia Mentkowski[421] indica alcune possibili modalità di intervento, che valorizzano la riflessione critica. I formatori dovrebbero, insieme con i loro destinatari, osservare sistematicamente l'attività lavorativa e cogliere gli elementi che la caratterizzano dal punto di vista del suo senso e di un suo eventuale miglioramento, a partire da una più profonda comprensione del ruolo professionale che fa da riferimento.

Si tratta di mettere in atto strategie di riflessione critica a partire da domande come 'che cosa so fare e come posso fare questo', per sollecitare l'evocazione del quadro di riferimento entro cui si collocano l'azione in oggetto, le conoscenze e gli schemi di azione implicati. Si tratta di un primo livello di riflessione come presa di consapevolezza da un punto di vista superiore della propria azione e prestazione professionale. Successivamente l'impegno del formatore è più diretto a sollecitare la riflessione prima e durante l'azione. La domanda è "che cosa posso scegliere tra le diverse possibilità e configurazioni del mio ruolo professionale ai fini di un miglioramento delle mie prestazioni".

Il collegamento tra la prestazione in atto, il ruolo da svolgere e le categorie valutative della qualità del proprio agire attiva una forma di apprendimento riflessivo.

421 Mentkowski, M. and Associates (2000), *Learning that lasts: Integrating learning, development, and performance in college and beyond*, Jossey-Bass, San Francisco.

7.7 Metodi che possono favorire la riflessione critica orientata a dare senso e prospettiva esistenziale al processo formativo

Esso ha certamente spesso bisogno di appoggiarsi a nuove conoscenze e a nuove prospettive di significato e ciò porta al terzo momento, più personale e più coinvolgente: 'chi sono e chi dovrei diventare'. In questa fase emerge la prospettiva di impegnarsi in un apprendimento autonomamente progettato e realizzato sulla base di una apertura di orizzonti e di possibilità di sviluppo di sé.

L'interazione tra formatore e partecipante al processo formativo assume allora la modalità di un dialogo facilitatore di una riflessione critico-prospettica, di una apertura a nuovi possibili sé, all'impegno nel cercare di mettere in atto le condizioni per poter conseguire una nuova identità professionale, più ricca e consapevole. Se teniamo conto della prospettiva evocata da Dewey che il pensiero riflessivo, anche di questo tipo, emerge in un contesto di incertezza generata da una difficoltà, da un blocco, da una forma più o meno profonda di crisi, da uno stato problematico, allora possiamo valorizzare le proposte di dialogo facilitatore avanzate da Bailey[422]. Questi sollecita in primo luogo la presa di coscienza dello stato problematico aiutando a decifrarlo e a circoscriverne i caratteri e le esigenze. In questo caso si possono ripercorrere le tappe precedentemente delineate nei processi di soluzione di problemi.

Tale interazione presenta anche i caratteri di una relazione di aiuto, nella quale si attua un vero e proprio scambio reciproco, in cui un ruolo centrale è giocato da un ascolto attivo, che tenga conto non solo di una valorizzazione dei pensieri dei partecipanti, ma anche miri a contenere le loro ansie e le loro preoccupazioni. Dal punto di vista del processo di soluzione di problemi essa svolge un ruolo importante per rilanciare considerazioni, intuizioni, riflessioni[423]. "Ecco perché nella grande tradizione monastica era importante il direttore spirituale, e nella psicanalisi lo psicanalista: è necessario qualcuno che divenga un principio di realtà rispetto agli infingimenti in cui cade l'io nella sua ricerca di profondità"[424].

b) Una seconda forma di sollecitazione si basa su modalità di narrazione biografica dirette a una ricostruzione della propria identità narrativa secondo i suggerimenti di P. Ricoeur[425]. Egli distingue nel concetto di identità due diverse accezioni, complementari tra loro, che rispondono a due diverse domande: 'che cosa sono io' e 'chi sono io'. La prima, relativa all'identità espressa dal termine *idem*, può essere messa in crisi dalla dispersione e frammentarietà dell'esperienza, svi-

422 Bailey, J.R. *et al.* (1997),"A model for reflective pedagogy", in *Journal of Management Education*, 21, pp. 155-167.

423 Ghislieri, C. e Tesio, L. (1994), "Ascoltare per formare", in *Adultità*, 20, pp. 137-144.

424 Natoli, S. (2006), *Guida alla formazione del carattere*, Morcelliana, Brescia, p. 43.

425 Sulla problematica il testo più direttamente citato è quello di Ricoeur, P. (1994), in A. Danese (a cura di), *Persona, comunità e istituzioni*, Edizioni Cultura della Pace, Firenze. Si possono collegare a questa tematica anche Ricoeur P. (1988), *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano; Ricoeur, P. (1989), *Dal testo all'azione*, Jaca Book, Milano; Ricoeur, P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Éditions du Seuil, Paris.

luppando una dissociazione interiore, che invoca però una risposta alla seconda, relativa quest'ultima all'identità espressa dal termine *ipse*. L'identità narrativa si viene a costituire nell'interazione tra le due identità, quella della sedimentazione anteriore, della constatazione della dispersione, e quella prospettica, della promessa e dell'impegno rivolto al futuro che aspira alla coesione. "La persona si designa essa stessa nel tempo come unità narrativa di una vita che riflette la dialettica della coesione e della dispersione, che l'intreccio media"[426].

7.7 Metodi che possono favorire la riflessione critica orientata a dare senso e prospettiva esistenziale al processo formativo

Al fine di mantenere l'impegno prospettico di una identità profonda del sé occorrono: un'adeguata 'stima di sé', come fiducia nella capacità di mantenere la propria parola; la cura o sollecitudine per l'altro, recettore della nostra parola; l''aspirazione a vivere in istituzioni giuste'[427]. Le ultime due esigenze derivano dal fatto che: "ciascuna storia di vita, lungi dal chiudersi in se stessa, si trova intrecciata con tutte le storie di vita con le quali ciascuno è mescolato. In un certo senso, la storia della mia vita è un segmento della storia di altre vite umane, a cominciare da quella dei miei genitori, continuando per quella dei miei amici e - perché no - dei miei avversari"[428]. Analoghe osservazioni si possono trovare in Agostino di Tagaste del quale si cita spesso il detto "rientra in te stesso, è dentro l'uomo che abita la verità"; ma non si completa la sua sentenza con il seguito: "e se scopri la tua mutevole natura trascendi te stesso"[429].

In genere, questa pratica può essere facilitata e resa più feconda se ci si confronta con un altro, o, meglio, se si è guidati da un esperto. L'esigenza e la possibilità di recuperare se stesso nel contesto di una rilettura attenta di una storia di vita personale aggrovigliata a mille altre storie è legata, secondo molte indicazioni[430], al dispiegarsi di un racconto autobiografico. "Il narratore si racconta avvertendo un impulso di carattere emozionale ed affettivo, costitutivo della mente, alla autoriflessione, alla descrizione, alla interpretazione degli eventi che ha vissuto o che sta vivendo. L'autobiografia [...] non concerne soltanto il passato: compare ogni qualvolta il protagonista del racconto trascenda il puro esperire della propria vita e le rivolga (si rivolga) delle domande"[431]. Il soggetto diventa così un ricercatore di se stesso, delle proprie ragioni esistenziali, della trama profonda che sottende la propria vicenda personale. Si tratta di una vera e propria 'pedagogia della memoria', che considera la vita interiore come un luogo euristico privilegiato.

426 Ricoeur, P. (1994), in A. Danese (a cura di), *Persona, comunità e istituzioni*, *op. cit.*, p. 78.

427 Ivi, pp. 86-87.

428 Ivi, pp. 93-94.

429 "Noli foras ire, in teipsum redi: in interiore homine habitat veritas; et si tuam naturam mutabilem inveneris et transcende teipsum" (S. Agostino, *De vera religione*, p. 39 e p. 72).

430 Demetrio, D. (1998), *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, Meltemi, Roma. Vedi anche: Demetrio, D. (1996), *Raccontarsi. L'Autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano.

431 Ivi, pp. 107-108.

7.7 Metodi che possono favorire la riflessione critica orientata a dare senso e prospettiva esistenziale al processo formativo

c) Una terza modalità di azione valorizza il ruolo del dialogo e del confronto con gli altri riuniti in gruppo. Assai interessante può essere l'attività svolta da gruppi di riflessione sull'esperienza, che attraverso forme appropriate di narrazione ne esplorano le possibili concettualizzazioni. Analoga funzione possono svolgere gruppi centrati su processi di soluzione di problemi che siano riferibili facilmente al proprio contesto umano o professionale. La fase di problematizzazione qui deriva proprio dall'emergere delle diverse posizioni e interpretazioni assunte nei riguardi delle situazioni e dei fatti evocati e delle differenti interpretazioni di avvenimenti ed esperienze sia individuali che collettive. Anche in questi casi può essere preziosa la presenza di un animatore che sia in grado di integrare quanto presentato dai partecipanti, di sostenere il loro approfondimento, di offrire ulteriori elementi o categorie interpretative, di evidenziare limiti o banalizzazioni eccessive.

d) L'elaborazione di un diario più o meno strutturato come base per una rilettura critica della propria vicenda umana e professionale, in particolare soffermandosi su quelli che possono esser definiti gli incidenti critici o momenti in cui si è sollecitati all'attivazione del pensiero riflessivo. Ne può derivare il bisogno di penetrare più profondamente sul significato personale di tali eventi, sulle implicazioni prospettiche in termini di sviluppo delle proprie competenze e, di conseguenza, la ricomposizione o trasformazione della propria prospettiva di collocazione umana e/o professionale nel mondo sociale e del lavoro. Per progettare un percorso di autoformazione è necessario, evidentemente, prospettare una condizione esistenziale più ricca di valore e appetibilità, che dia senso e finalizzazione all'azione di apprendimento implicata.

e) La raccolta di una documentazione di esperienze e riflessioni su di esse sotto forma di dossier o portfolio, come quadro di confronto tra la situazione attuale e le vicende che ne sono state all'origine. Viene sollecitata in questo modo una modalità di autovalutazione che parte da un'analisi attenta del materiale raccolto sulla base di alcune categorie di lettura e interpretazione della propria vicenda. In qualche modo si cerca anche in questa maniera di evitare forme di riflessione che non si basano o almeno non sono aperte a prospettive più inclusive e discriminanti, bensì tendono a forme di auto-giustificazione, di eccessiva autoreferenzialità, di auto-conferma. I commenti che possono essere elaborati in tanto diventano fonte di possibili azioni migliorative, in quanto derivano da nuove intuizioni, migliori comprensioni, ulteriori categorie di lettura.

Tutte queste possibili pratiche in tanto acquistano valenza positiva nella ricerca di una prospettiva di senso e di migliore finalizzazione della propria esistenza, in quanto si verifica una qualche forma di tensione o presa di consapevolezza della distanza tra quanto esperito e quanto costituisce o può costituire il quadro dei possibili sé.

7.8 L'USO DI UN QUESTIONARIO DI AUTO-VALUTAZIONE DEL BENESSERE PSICOLOGICO DERIVANTE DALLA PROPRIA ESPERIENZA PROFESSIONALE E VERIFICA DELLA SUA CORRELAZIONE CON L'ATTRIBUZIONE DI SENSO E DI PROSPETTIVA ESISTENZIALE

Nel contesto di alcune ricerche[432] è emersa con grande rilievo l'influenza che una vita vissuta con ricchezza di senso e di prospettiva esistenziale ha nel dare forma e orientamento alle motivazioni intrinseche individuate dalla corrente umanistica di E. Deci e R. Ryan[433] e cioè al bisogno di autonomia, di competenza e di relazionalità. In altre ricerche sembra evidenziarsi un ruolo analogo nel potenziare la volizione e più in generale la capacità di autoregolazione intesa come capacità di far fronte alle difficoltà e frustrazioni nel perseguire un obiettivo, rimanendo tuttavia in contatto con il sistema del sé, in particolare con il quadro di significati e valori che lo caratterizzano.

Ne deriva l'utilità di disporre di strumenti di verifica della propria situazione da questo punto di vista. Un certo numero di strumenti di questo tipo sono stati elaborati nel contesto di indagini sperimentali che hanno fatto riferimento all'impostazione filosofico-psicologica di V. Frankl. Occorre riconoscere, però, che tali strumenti di rilevazione utilizzati non sempre si sono dimostrati adeguatamente affidabili.

Uno strumento che ha mostrato maggiore consistenza e validità è stato elaborato da Battista e Almond nel 1973, il *Life Regard Index*[434]. Gli Autori, a partire da un'analisi critica delle varie impostazioni teoriche, sono giunti a una definizione della natura dell'esperienza di una vita ricca di senso, che si basa su quattro assunti:

1 Quando la persona afferma che la sua vita ha senso, ciò implica che essa possiede e aderisce a un qualche concetto o quadro concettuale riguardante il significato esistenziale. Una concettualizzazione di questo tipo potrebbe essere generica, collegata con un sistema religioso, a carattere semplicemente umanitario, oppure assumere caratteristiche più idiosincratiche (ad esempio 'la vita è una scommessa').

2 La concezione sviluppata del senso della vita fornisce un quadro di riferimento dal quale poter derivare un insieme di specifiche mete o scopi della propria esistenza, che la persona si impegna a realizzare e che sono la prospettiva secondo la quale gli eventi della vita possono essere interpretati e valutati nella loro coerenza.

---

432 Pellerey, M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia.

433 Deci, E.L. e Ryan, R.M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, Plenum, New York.

434 Battista, J. e Almond, R. (1973), "The development of meaning in life", in *Psychiatry*, 36, pp. 409-427.

7.8 L'uso di un questionario di auto-valutazione del benessere psicologico derivante dalla propria esperienza professionale e verifica della sua correlazione con l'attribuzione di senso e di prospettiva esistenziale

3 Quando la persona afferma che la sua vita è ricca o piena di senso, ciò significa che essa percepisce di aver raggiunto o di essere sulla strada di una raggiungimento degli elementi che caratterizzano la sua concettualizzazione del senso esistenziale o i progetti di vita che ne sono derivati.

4 Questo processo di auto-percezione e di auto-valutazione sta alla base della possibilità di sperimentare effettivamente che la propria vita, considerata nelle sue varie dimensioni esistenziali personali, ha un senso.

Di conseguenza Battista e Almond non assumono come riferimento un particolare quadro di senso o valoriale, dal momento che questo ha caratteri peculiari legati a ciascun individuo. Lo strumento di rilevazione sviluppato è in grado di misurare il livello di percezione di una vita ricca di senso anche in individui con differenti sistemi di valore. Si tratta di una rilettura dell'esperienza della propria vita definita 'uno sguardo positivo verso la vita' (*positive life regard*). Sono state prese in considerazione due componenti fondamentali di natura operazionale. La prima riguarda la presenza o meno di un quadro di riferimento valoriale che consenta di progettare, realizzare e valutare una vita ricca o piena di senso.

La seconda componente concerne il giudizio circa l'avere raggiunto oggi, o essere in via di raggiungimento, di elementi che caratterizzano l'esperienza di senso esistenziale. È interessante ricordare come una delle conclusioni più rilevanti delle ricerche sopra citate può essere così riassunta. Lo sperimentare che la propria vita ha senso non è solo risultato della soddisfazione dei bisogni psicologici di autonomia, competenza e relazionalità, bensì dipende dal fatto che il bisogno di senso è un meta-bisogno che 'qualifica formalmente' tutti gli altri bisogni, li 'pervade', li 'penetra', li 'attraversa', dando a essi una specifica qualità o 'formalità' comprensibile all'intelligenza dell'uomo, che in ogni cosa vuole ritrovare la luce della verità e il buon sapore del bene.

Il meta-bisogno di senso della vita si manifesta nel desiderio di capire la realtà della propria esistenza e di progettarla, dando a tutte le esperienze di cui essa è ricca un ordine, un'organizzazione, un'armonia, un'integralità, una 'forma intelligibile' organica. È per questo motivo che una persona, quando giunge a percepire un senso nella propria vita, gode di stabilità psicologica e si sente a proprio agio, in armonia con il mondo che la circonda e con se stessa. Occorre anche ricordare come alle espressioni inglesi *making sense, meaning making, meaning sharing, give meaning* non sempre corrispondono analoghi significati in italiano.

Ad esempio, l'espressione *meaning making* può assumere svariate sfumature come: cercare di attribuire un senso a un evento nello sforzo di comprenderlo; processo attivo attraverso il quale il soggetto rivede o apprezza in maniera nuova un evento o una serie di eventi; ricerca di senso o significato a vari livelli di globalità o totalità, dal dare significato a un evento in una prospettiva a breve ter-

mine e locale al riconsiderare lo stesso evento in una prospettiva a lungo termine e globale. M. Foucault ha evocato il significato originario di terapeuti. Costoro "si definiscono così non solo perché vogliono curare l'anima ma perché praticano il culto dell'Essere"[435]. Euripide, d'altro canto, suggerisce che sapiente è colui che riesce a muoversi nel mondo, che, nel praticarlo, ne coglie a mano a mano il senso, che se ne fa un'idea sempre più compiuta e perciò è capace di condurre la vita verso il suo possibile completamento[436].

7.8 L'uso di un questionario di auto-valutazione del benessere psicologico derivante dalla propria esperienza professionale e verifica della sua correlazione con l'attribuzione di senso e di prospettiva esistenziale

Ne risulta che la 'cura dell'anima' è soprattutto diretta a cercare di cogliere se stessi come collocati in maniera positiva nel contesto della vita e del mondo, nello stare al mondo avendo come quadro di riferimento un orizzonte di senso. Occorre tuttavia ricordare che c'è oggi chi sostiene che non è possibile nel mondo della tecnica attribuire senso alle vicende umane perché si è ormai prigionieri del suo funzionalismo autoreferenziale e del suo continuo autopotenziamento[437]. Una prima forma di sollecitazione alla riflessione esistenziale che tiene conto delle esperienze sociali e lavorative del formatore, come dei soggetti ai quali rivolge la sua azione formativa, è basata su un questionario di auto-valutazione.

Esso ha come più diretto obiettivo quello di sollecitare una diagnosi personale della condizione soggettiva rispetto al bisogno di attribuire senso alla propria vicenda quotidiana e alla propria attività professionale e al desiderio di avere un quadro di riferimento valoriale per leggere, interpretare e giudicare le situazioni di vita e professionali nelle quali si è coinvolti. A ciò si aggiunge la diagnosi di avere sviluppato o meno una prospettiva a lungo termine o una finalizzazione esistenziale ultima, che faccia da elemento di giudizio per quanto riguarda gli scopi e obiettivi più immediati e a breve termine.

In quest'ultimo caso si può fare riferimento alla cosiddetta inferenza pratica elaborata a suo tempo da Aristotele e oggi ripresa nell'analisi della dinamica dell'agire umano. Nei progetti formativi, anche se rivolti ad adulti, si mette in risalto l'importanza di promuovere la verifica e/o lo sviluppo di un proprio progetto di vita e di carriera professionale. Per questo è importante che venga sollecitata una adeguata elaborazione di senso e di prospettiva esistenziale. Il questionario

435 Foucault, M. (2003), *L'ermeneutica del soggetto*, Feltrinelli, Milano, pp. 89-90.

436 Natoli, S. (2006), *Guida alla formazione del carattere*, Morcelliana, Brescia, pp. 7-8.

437 Galimberti, U., "In un mondo senza senso", in *La Repubblica,* 6 gennaio 2006, p. 41. I passi più significativi sono i seguenti: "Noi viviamo nella pura accelerazione del tempo, scandita non dai progetti umani, ma dagli sviluppi tecnici che, consumando con crescente rapidità il presente, tolgono anche al futuro il suo significato prospettico, quindi il suo «senso». [...] l'irreperibilità di un senso nell'era della tecnica. La tecnica, infatti, non tende ad uno scopo che non sia il proprio autopotenziamento, non apre scenari di salvezza, non redime, non svela la verità, non promuove un senso, semplicemente «funziona», e siccome il suo funzionamento, in procinto di diventare planetario, subordina a sé tutti gli scopi, non c'è luogo in cui un orizzonte di senso sia reperibile".

7.8 L'uso di un questionario di auto-valutazione del benessere psicologico derivante dalla propria esperienza professionale e verifica della sua correlazione con l'attribuzione di senso e di prospettiva esistenziale

proposto tende a mettere in luce la presenza o meno di un quadro di riferimento valoriale e di maturazione di una chiara scelta di finalizzazione esistenziale, soprattutto nel contesto lavorativo e sociale.

Il questionario è articolato secondo alcune sezioni; le prime due si riferiscono direttamente alle componenti che caratterizzano l'esperienza di una vita ricca di senso e cioè senso e valore esistenziale e prospettiva esistenziale. Si tratta di dimensioni che nella letteratura statunitense costituiscono la dimensione spirituale dell'esistenza. La terza sezione concerne il benessere psicologico che deriva dall'impegno nell'attività professionale. La quarta sezione è complementare alle prime tre e prende in considerazione la percezione di benessere generale, l'esperienza di flusso, che verrà descritta soprattutto nel prossimo paragrafo, e la percezione di competenza. Quest'ultima sezione può essere a sua volta articolata secondo tre sottosezioni che comprendono ciascuna due item. Naturalmente possono essere utilizzate anche singole sezioni.

Prima sezione: senso e valore esistenziale

1. Ho capito che cosa è veramente importante per me.
2. Ho un quadro di riferimento che mi permette di giudicare il valore delle cose e delle persone.
3. Ho una filosofia di vita che fornisce un significato al mio esistere.
4. Sono in grado di dare valore a quello che faccio.
5. Ho trovato per che cosa vale la pena di dedicarsi interamente.

Seconda sezione: prospettiva esistenziale

6. Ho un'idea molto chiara su quello che voglio fare nella mia vita.
7. Possiedo un chiaro progetto di vita e carriera lavorativa.
8. Sento di aver trovato un vero significato per dirigere la mia vita.
9. Ho sviluppato in maniera chiara una prospettiva esistenziale.
10. Quando rifletto sulla mia vita, mi sento soddisfatto per essermi fortemente impegnato in vista di obiettivi per me prioritari.

Terza sezione: benessere psicologico derivante dall'esperienza di attività professionale

11. Le condizioni nelle quali si svolge la mia attività professionale sono eccellenti.
12. Per molti versi la mia vita lavorativa è vicina al mio ideale.
13. Sono veramente soddisfatto di quello faccio nel mio lavoro.
14. Devo dire che fino a oggi ho raggiunto gli obiettivi più importanti della mia carriera professionale.
15. Non penso di dover cambiare qualcosa nella mia esperienza di lavoro.

Quarta sezione: benessere in generale, esperienze di flusso, percezione di competenza

16 Sento di vivere pienamente la mia esistenza.
17 Sento che sto raggiungendo ciò che desidero nella mia vita.
18 Mi sento tanto coinvolto in quello che faccio, che trovo nuove fonti di energia di cui non ero consapevole.
19 Ci sono attività nelle quali sono talmente coinvolto da perdere il senso del tempo che passa.
20 Mi sento capace di portare a termine le cose che sono veramente importanti per me.
21 Mi sento sicuro di riuscire a raggiungere buoni risultati nelle mie attività.

7.8 L'uso di un questionario di auto-valutazione del benessere psicologico derivante dalla propria esperienza professionale e verifica della sua correlazione con l'attribuzione di senso e di prospettiva esistenziale

Il questionario è formato da frasi che descrivono un sentimento, una sensazione, uno stato d'animo, una valutazione soggettiva, una percezione. Ciascuna frase è seguita da una scala che va da 1 a 4, con questo significato:

1 Per nulla d'accordo.
2 Solo in parte d'accordo.
3 Abbastanza d'accordo.
4 Pienamente d'accordo.

Nell'affrontare il questionario sei invitato a riflettere sulla tua esperienza e poi a segnare con una crocetta il valore da 1 a 4, che corrisponde a quanto ritieni di trovarti d'accordo con l'affermazione fatta. Si tratta di scegliere non in base a quello si vorrebbe o si dovrebbe sentire, bensì in base a quello che si prova veramente. Una volta risposto alle varie sezioni del questionario, puoi valutare dove ti collochi rispetto al valore centrale dei punteggi che si possono ottenere, secondo questo schema:

a Prima sezione: senso e valore esistenziale. Il punteggio massimo è 20; quello minimo è 5; quello centrale è compreso tra 12 e 13.
b Seconda sezione: prospettiva esistenziale. Il punteggio massimo è 20; quello minimo è 5; quello centrale è compreso tra 12 e 13.
c Terza sezione: benessere psicologico derivante dall'esperienza di attività professionale. Il punteggio massimo è 20; quello minimo è 5; quello centrale è compreso tra 12 e 13.
d Quarta sezione: benessere in generale, esperienze di flusso, percezione di competenza. Il punteggio massimo è 24; quello minimo è 6; quello centrale è intorno a 14. Se si considerano le tre sottosezioni, ciascuna di esse ha un punteggio massimo di 8, uno minimo di 2, e uno centrale di 5.

Il punteggio massimo complessivo dei 21 item è 84; quello minimo è 21; quello centrale è intorno a 52.

Il punteggio conseguito è soltanto un indicatore generico di tendenza; infatti, il questionario è stato costruito solo per sollecitare l'attività riflessiva e non

una valutazione comparativa. Inoltre, il questionario non è stato sottoposto a un campione rappresentativo, né sono state fatte elaborazioni statistiche in merito.

Una possibile interpretazione è la seguente:

a Il punteggio inferiore a 10 nelle varie sezioni indica la tendenza a valutare la propria situazione rispetto al carattere preso in considerazione in maniera negativa, mentre un punteggio superiore a 15 segnala l'opposta tendenza: si dà una valutazione del tutto positiva alla propria condizione esistenziale sempre rispetto alla caratteristica presa in considerazione dalla sezione. Un punteggio intermedio, tra 10 e 15, mette in luce uno stato di non completa soddisfazione, ma anche di una certa valutazione positiva pur se limitata e per alcuni versi incerta. Qualcosa di analogo vale per le tre sottosezioni della quarta sezione.

b Se si considera l'intero questionario, un punteggio inferiore a 40 è indizio di uno stato di disagio esistenziale che si articola secondo i punteggi ottenuti nelle varie sezioni. Un punteggio superiore a 60 evidenzia uno stato generale di benessere sia psicologico, sia più generalmente esistenziale. Un punteggio intermedio, tra 40 e 60, mette in luce uno stato di non completa percezione di benessere, anche se esistono elementi di valutazione positiva. In questi casi è bene esaminare più dettagliatamente le varie sezioni.

Possibile struttura del questionario

1 Ho capito che cosa è veramente importante per me.	1	2	3	4
2 Ho un quadro di riferimento che mi permette di giudicare il valore delle cose e delle persone.	1	2	3	4
3 Ho elaborato una filosofia di vita che fornisce un significato al mio esistere.	1	2	3	4
4 Sono in grado di dare valore a quello che faccio.	1	2	3	4
5 Ho trovato per che cosa vale la pena di dedicarsi interamente.	1	2	3	4
6 Ho un'idea molto chiara su quello che voglio fare nella mia vita.	1	2	3	4
7 Possiedo un chiaro progetto di vita e carriera lavorativa.	1	2	3	4
8 Sento di aver trovato un vero significato per dirigere la mia vita.	1	2	3	4
9 Ho sviluppato in maniera chiara una prospettiva esistenziale.	1	2	3	4
10 Quando rifletto sulla mia vita, mi sento soddisfatto per essermi fortemente impegnato in vista di obiettivi per me prioritari.	1	2	3	4
11 Le condizioni nelle quali si svolge la mia attività professionale sono eccellenti.	1	2	3	4
12 Per molti versi la mia vita lavorativa è vicina al mio ideale.	1	2	3	4
13 Sono veramente soddisfatto di quello che faccio nel mio lavoro.	1	2	3	4
14 Devo dire che fino a oggi ho raggiunto gli obiettivi più importanti della mia carriera professionale.	1	2	3	4
15 Non penso di dover cambiare qualcosa nella mia esperienza di lavoro.	1	2	3	4
16 Sento di vivere pienamente la mia esistenza.	1	2	3	4
17 Sento che sto raggiungendo ciò che desidero nella mia vita.	1	2	3	4
18 Mi sento tanto coinvolto in quello che faccio, che trovo nuove fonti di energia di cui non ero consapevole.	1	2	3	4
19 Ci sono attività nelle quali sono talmente coinvolto da perdere il senso del tempo che passa.	1	2	3	4
20 Mi sento capace di portare a termine le cose che sono veramente importanti per me.	1	2	3	4
21 Mi sento sicuro di riuscire a raggiungere buoni risultati nelle mie attività.	1	2	3	4

7.9 RIFLESSIONE CRITICA E SPERIMENTAZIONE ATTIVA RELATIVE ALLE ESPERIENZE OTTIMALI O DI FLUIRE DELL'AZIONE

Una metodologia che può favorire una riflessione critica sulla propria esperienza al fine di dare senso alla propria vicenda esistenziale, scoprire e interiorizzare valori e motivi, fornire prospettive esistenziali a medio e lungo termine, si basa sul ricordo e descrizione di quelle che sono state chiamate da Mihaly Csikszentmihalyi[438] 'esperienze ottimali'. Per illustrare tale metodologia occorre in primo luogo chiarirne il concetto per poi proporre un'attività formativa che si basa su di esso. Parallelamente, come un corollario, sarà anche utile prendere in considerazione quelle che si possono definire esperienze del tutto negative. La ricerca delle migliori esperienze contrapposta a quella delle peggiori induce una indagine attenta delle ragioni che ne stanno alla base.

L'impostazione che verrà prospettata può anche essere riletta come un adattamento della tecnica dell'incidente critico quale è stato descritto già negli anni cinquanta da Flanagan[439]. Questi definisce un incidente come "un'attività umana osservabile sufficientemente completa in se stessa da permettere inferenze e predizioni circa la persona che la realizza". L'aggettivo 'critico' deriva dal fatto che l'attività "deve essere realizzata in una situazione nella quale l'intento o il fine dell'atto è abbastanza chiaro all'osservatore e le cui conseguenze sono sufficientemente definite in maniera da non lasciare molti dubbi sui suoi effetti". Nel nostro caso si tratta di una osservazione interna, una forma di ricordo e di riflessione critica che possiede tali caratteristiche.

L'attività che in seguito viene proposta può essere realizzata all'interno di forme di narrazione autobiografica, di redazione di un diario, di riflessioni personali che vengono in qualche forma rese oggettive, di confronto con altri, ecc.

a) Che cos'è un'esperienza ottimale.

Un'esperienza ottimale è certamente un'esperienza vissuta in prima persona[440] e costituisce la base fondamentale per una costruzione soggettiva di significati, di valori e di prospettive esistenziali. Tali valori e prospettive esistenziali guidano poi l'interpretazione delle situazioni e delle sfide della vita, l'elaborazione dei giu-

438 Csikszentmihalyi, M. (1997), *Finding Flow: The psychology of engagement with everiday life*, Basic Books, New York. Vedi anche: Csikszentmihalyi, M. (1990*), Flow: The psychology of optimal experience*, Harper Row, New York.

439 Flanagan, J.C. (1954),"The critical incident technique", in *Psychological Bulletin*, 51, pp. 327-354.

440 Si parla di esperienza vicaria, quando il soggetto osserva e interiorizza le modalità d'azione o di comunicazione messe in opera da un altro in precise circostanze. Tale riferimento interno viene facilmente evocato quando ci si trova in situazioni simili.

dizi, le prese di decisione e le azioni. Tuttavia vanno considerati con cura il ruolo di tale esperienza e le condizioni entro cui essa si svolge. La parola stessa 'esperienza' deriva da *experiri* (passare attraverso), cioè provare, sentire, essere colpito da una situazione di vita. Essa è vissuta in prima persona ed è tanto più rilevante, quanto più il soggetto ne è o ne è stato coinvolto, ne è o ne è stato sollecitato; ha subito una trasformazione interiore, certamente secondo livelli o gradi diversi di profondità. Dal punto di vista formativo è essenziale che egli ne sia o ne diventi consapevole. In psicologia l'esperienza può essere considerata sia come sostantivo, sia come verbo.

7.9 Riflessione critica e sperimentazione attiva relative alle esperienze ottimali o di fluire dell'azione

Come sostantivo è: "la valutazione soggettiva (cosciente) degli stimoli recepiti, o la conoscenza da essi derivata". Come verbo: "provare qualcosa, imbattersi in qualcosa, trovare qualcosa, sentire, soffrire alcunché, o acquistare coscienza di un oggetto di stimolo, di una sensazione o di un evento interiore"[441]. D'altra parte K. Lewin[442] elaborando la sua teoria del campo identifica il campo di esperienza interiore con l'insieme dei contenuti interiori che emergono progressivamente e con diverso grado di chiarezza alla coscienza. Esso, quindi, varia da persona a persona sia per estensione, sia per strutturazione, nonché per la dinamica che si svolge nel suo ambito.

L'esperienza diretta implica una partecipazione attiva e non solo un'osservazione dall'esterno. In essa giocano congiuntamente molti fattori. Tra questi rivestono un ruolo del tutto centrale le emozioni, che non vanno intese però come pure reazioni fisiologiche, bensì come intreccio tra tensione nervosa e valutazione, anche automatica, dello stimolo che ne è stato o ne è all'origine. È utile ricordare come una stessa situazione possa dare origine a un'emozione negativa o positiva a seconda dell'attribuzione di significato e di valore che le si dà.

Mihaly Csikszentmihalyi ha esaminato in maniera articolata i contenuti fondamentali dell'esperienza, intesi come stati interni della coscienza di sé: emozioni, intenzioni, operazioni mentali. Le emozioni costituiscono l'aspetto più soggettivo della coscienza di sé, ma anche il contenuto più oggettivo presente nella mente. L'esperienza emozionale, infatti, ci appare più reale di quanto possiamo osservare nel mondo circostante o conoscere attraverso la scienza o la logica. Essa può assumere una duplice valenza, positiva e attrattiva o negativa e repulsiva e una diversa intensità e durata. Le emozioni negative, come tristezza, paura, ansietà, noia, producono quella che è stata chiamata 'entropia psichica', cioè uno stato interno che induce difficoltà di concentrazione soprattutto se rivolta verso attività esterne, perché occorre restaurare un ordine interno soggettivo.

441 Arnold, W., Eysenck, H.J., Meili, R. (a cura di) (1975), *Dizionario di Psicologia*, Paoline, Roma, p. 33.

442 Lewin, K. (1965), *Teoria dinamica della personalità*, Giunti-Barbera, Firenze.

7.9 Riflessione critica e sperimentazione attiva relative alle esperienze ottimali o di fluire dell'azione

Le emozioni positive, invece, come felicità, senso di efficacia o di vigilanza producono una 'neghentropia psichica', cioè non abbiamo bisogno di focalizzare la nostra attenzione sul ruminare interiore e il sentirci dispiaciuti rispetto a noi stessi, mentre, invece, l'energia psichica può fluire liberamente nei nostri pensieri e nelle nostre azioni. Il prototipo delle emozioni positive è la felicità, un bene da sempre posto come obiettivo fondamentale della condizione umana. Tuttavia, occorre osservare che la qualità della vita non dipende solo dal provare tale emozione, ma anche da ciò che uno fa per essere felice. Infatti, la sensazione di essere attivi, capaci e pronti (stato emozionale positivo) aumenta quando ci sentiamo coinvolti in compiti impegnativi e sfidanti, piuttosto che in attività in cui falliamo o che non richiedono da parte nostra sforzo e concentrazione.

Le intenzioni, gli obiettivi, le motivazioni che ci spingono ad agire sono tutte manifestazioni di neghentropia psichica. Esse canalizzano l'energia psichica, indicano priorità e in questo modo creano ordine nella nostra coscienza. Senza di loro i nostri processi mentali sarebbero nel caos e si deteriorerebbero rapidamente. Da questo punto di vista è meglio possedere anche solo motivazioni estrinseche, ma attive, che agire automaticamente, senza un vero obiettivo su cui concentrarsi. Imparare a gestire i propri desideri e i propri obiettivi costituisce quindi un importante passo nel raggiungere livelli di eccellenza nella vita quotidiana.

Il terzo contenuto della coscienza di sé è dato dalle operazioni mentali. Queste vengono attivate e dirette dalle intenzioni d'azione. Nell'impostazione di Nuttin, come abbiamo prima accennato, tali intenzioni derivano dall'immaginare una situazione migliore di quella percepita. Csikszentmihalyi sottolinea come nel pensiero sono coinvolti le emozioni e i desideri che attivano le energie psichiche, mentre le intenzioni forniscono loro un ordine, una prospettiva, un quadro di riferimento di risultati desiderati. Emozioni, intenzioni e operazioni mentali entrano in gioco in genere contemporaneamente, interagendo tra loro. La concentrazione, operazione mentale legata alla capacità di gestire la propria attenzione, è tanto più difficile da ottenere, quanto più difficile è il compito. Ma quando la persona ama ciò che fa ed è motivata a farlo, la focalizzazione della propria attenzione avviene senza sforzo anche quando le difficoltà oggettive sono elevate.

Csikszentmihalyi ha esplorato l'intera gamma delle esperienze segnate da risvolti emozionali. Egli ha preso in esame non tanto e non solo le sensazioni di benessere e di felicità, ma soprattutto di coinvolgimento personale intenso e produttivo. Ed ha racchiuso il livello massimo di questi stati personali intensi nel concetto di '*flow*' o flusso d'azione e di coscienza, piena partecipazione ed esplicitazione completa delle proprie capacità e potenzialità. L'attività che viene realizzata in queste condizioni è percepita come degna di essere svolta per se stessa e fonte, essa stessa, di soddisfazione e gratificazione: in una parola 'autotelica'. È

un'esperienza di sé come persona che riesce ad agire al massimo delle proprie capacità e questo stato di cose è già di per se stesso motivo di rinforzo.

7.9 Riflessione critica e sperimentazione attiva relative alle esperienze ottimali o di fluire dell'azione

È un sentimento di efficacia, che viene definito dall'Autore come l'esperienza di un fluire dell'azione, che presenta un quadro fenomenologico di questo tipo: a) intensa concentrazione nell'attività che si sta facendo; b) confluire di azione e consapevolezza; c) perdita di riflessione critica (non disperde attenzione nel guardarsi 'dal di fuori', ovvero egli è totalmente immerso nell'attività); d) percezione di essere in grado di controllare le proprie azioni (percepisce un 'bilanciamento', un'adeguatezza tra le proprie capacità e le opportunità di azione o 'sfide' poste dall'ambiente); e) distorsione della percezione del tempo (in genere il tempo sembra scorrere più velocemente); f) l'attività svolta è gratificante per se stessa[443].

Un'esperienza ottimale di questo tipo di solito implica un fine equilibrio tra l'abilità di agire e le opportunità di farlo. Se la sfida è troppo elevata si diventa frustrati, poi impauriti e infine ansiosi. Se la sfida è troppo bassa in relazione alle proprie abilità ci si può rilassare, fino a diventare annoiati. Se poi sfida e abilità coinvolte sono ambedue minime allora si tende a diventare apatici. Il livello ottimale emerge quando sia la sfida posta dal compito, sia la percezione delle proprie abilità ad affrontarla sono elevate. Uno schema che aiuta a cogliere le diverse esperienze emozionali che si possono provare nel contesto di un'attività educativa è quello di Fig. 2.

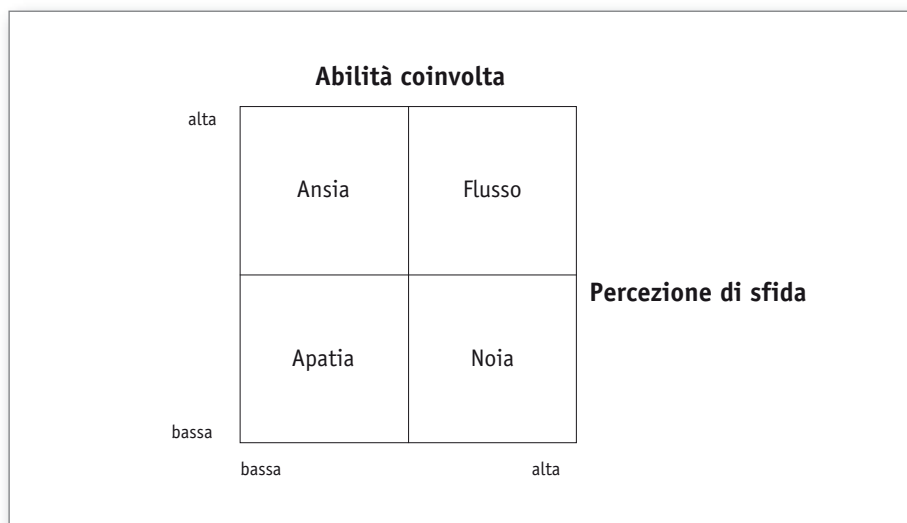



Figura 2
La qualità dell'esperienza come funzione della relazione tra sfide e abilità. L'esperienza ottimale, o flusso, si verifica quando ambedue le variabili sono elevate

443 Nakamura, J. e Csikszentmihalyi, M. (2005), "The concept of flow", in C.R. Snyder, S.J. Lopez, *op. cit.*, pp. 89-105.

7.9 Riflessione critica e sperimentazione attiva relative alle esperienze ottimali o di fluire dell'azione

Naturalmente gli elementi che caratterizzano un'esperienza ottimale non sono sempre controllabili, di conseguenza esperienze altamente positive si intrecciano con altre nelle quali prevalgono l'ansia o la noia, l'apatia o la stanchezza.

Un'esperienza ottimale è, quindi, in primo luogo percepita come interessante, stimolante, sfidante, suggestiva, sulla base di guadagni e significati internamente vissuti e non solo osservati in altri. In secondo luogo il soggetto si rende conto del senso o della ragione di questa sollecitazione, cioè ha un ritorno riflessivo che permette una più o meno pronunciata concettualizzazione dell'esperienza stessa: perché egli ne è stato stimolato, che cosa gli ha fatto intravedere o verso che cosa gli ha fatto aprire gli occhi, da che cosa si è sentito attirato, quale guadagno personale ha acquisito, che cosa ciò può prospettare per la sua esistenza. È questa la base che può condurre nel tempo non solo ad avvertire il valore implicato in quell'attività, ma ad interiorizzarlo come riferimento per iniziative proprie e non solo quando ne sia sollecitato da altri.

L'esperienza diretta, derivante da una partecipazione attiva e personale ad attività ricche di riscontri personali positivi e ripetute nel tempo, agisce sul soggetto in due direzioni:

a promuove una crescita personale nelle abilità, conoscenze e competenze connesse con quella stessa attività;

b favorisce una progressiva percezione del valore personale attribuito a quell'attività.

La ricostruzione narrativa di esperienze che presentano le caratteristiche di uno stato di flusso dell'azione e della coscienza.

Il primo passo, dal nostro punto di vista, è quello di definire il campo di interesse o di particolare attenzione. Non si tratta tanto di ricordare e descrivere attività professionali o formative in genere, situazioni di vita personale o sociale di altri soggetti, bensì esperienze che possono essere classificate secondo la dizione proposta da Csikszentmihalyi come 'ottimali' in quanto si è passati attraverso la sensazione di un fluire dell'azione in maniera totalmente coinvolgente, vera e propria fonte di soddisfazione e percezione autotelica. Una volta chiarito adeguatamente sia il concetto di 'flusso', sia la prospettiva in base alla quale si vogliono descrivere tali esperienze, si può incominciare a cercare nella propria memoria eventi che possono essere evidenziati.

È utile descrivere l'evento tenendo conto di questi elementi:

a le condizioni o circostanze specifiche che lo hanno caratterizzato;

b l'attività svolta;

c le persone eventualmente coinvolte;

d il luogo e il tempo nei quali esso è stato messo in atto;

e le emozioni provate. La focalizzazione è da una parte sull'attività stessa e sulle sue caratteristiche, dall'altra sulla percezione soggettiva che la ha caratterizzata dal punto di vista sia cognitivo, sia emozionale nel quadro del concetto di 'esperienza ottimale'. La descrizione fatta per iscritto deve scendere un po' in dettaglio per mettere in luce anche le particolari circostanze che lo possono definire e le specifiche condizioni di realizzazione. È bene utilizzare sia un foglio separato oppure, se si sviluppa tale pratica, pagine distinte del diario. Una volta completata la descrizione è utile cercare di darle un titolo che riassume in sintesi il cuore dell'esperienza.

7.9 Riflessione critica e sperimentazione attiva relative alle esperienze ottimali o di fluire dell'azione

Certamente in genere non basta la rievocazione di un solo evento. È bene cercare di ricordarne altri, sempre utilizzando fogli separati o pagine distinte del diario. Una volta raccolti alcuni episodi significativi da tale punto di vista, questi vanno valutati rispetto alla definizione di 'esperienze ottimali'. Il materiale viene cioè ordinato e suddiviso in classi incominciando dalle descrizioni che più si attagliano a tale definizione.

c) Riflessione critica sulle ragioni che stanno alla base dell'esperienza di flusso; esplicitazione di motivi, valori, significati personali che a questa si possono riferire.

Partendo dalle esperienze più chiaramente classificabili come ottimali, occorre esaminarle con attenzione ponendosi le seguenti domande o domande simili e scrivendo per disteso la propria risposta, secondo quanto la riflessione personale suggerisce.

Descrivi in maniera sintetica un'esperienza che secondo te si presenta come ottimale secondo la definizione di M. Csikszentmihalyi.

Poi poniti le seguenti domande:

---

1. *Che cosa ha caratterizzato dal punto di vista positivo tale esperienza?*
2. *Come esprimeresti la sensazione o emozione provata?*
3. *Esattamente che cosa facevi? in quale contesto?*
4. *Secondo te, perché la tua azione era particolarmente efficace?*
5. *Che cosa ha favorito tale esperienza positiva?*
6. *Quale valore personale è entrato in gioco o ha sollecitato l'evento descritto?*
7. *Quale prospettiva esistenziale pensi favorisca quest'esperienza?*
8. *L'esperienza narrata ha avuto un ruolo nelle tue scelte seguenti?*
9. *Quale significato essa può assumere per la tua esistenza attuale e per le scelte future?*

7.9 Riflessione critica e sperimentazione attiva relative alle esperienze ottimali o di fluire dell'azione

È utile ricostruire, utilizzando questa stessa traccia, più di una esperienza che più o meno completamente può essere classificata come ottimale. Una volta raccolto un certo numero di queste descrizioni, conviene rileggere quanto fatto e cercare di ordinare le esperienze descritte secondo una loro valutazione di qualità positiva. Partendo, poi, da quelle considerate più rappresentative della loro positività, si possono trarre alcune prime conclusioni circa il ruolo del senso e della prospettiva esistenziale nel promuovere il senso di benessere personale o circa l'influsso che la loro mancanza o incertezza ha nel dare una sensazione di insoddisfazione, di disagio, di frustrazione. La presa di coscienza dello stato personale da questo punto di vista può innescare il processo di rielaborazione della propria prospettiva di senso secondo l'impostazione di J. Mezirow.

d) La ricostruzione narrativa di esperienze negative e la riflessione critica sulle ragioni di tale stato di cose.

Come possibile conferma delle prime conclusioni si può procedere a una ricognizione delle esperienze peggiori. La metodologia è analoga.

Descrivi in maniera sintetica un'esperienza che secondo te è emersa come una delle peggiori nella tua vita. Poi poniti le seguenti o simili domande.

1. *Che cosa ha caratterizzato dal punto di vista negativo tale esperienza?*
2. *Come esprimeresti la sensazione o emozionale provata?*
3. *Esattamente che cosa facevi?*
4. *Secondo te, perché la tua azione era particolarmente inefficace?*
5. *Che cosa ha caratterizzato tale esperienza negativa?*
6. *Quale disvalore personale è entrato in gioco o ha sollecitato l'evento descritto?*
7. *Quale influenza sul tuo modo di vedere e giudicare le cose può essere derivata da questa esperienza?*
8. *L'esperienza narrata ha avuto un ruolo nelle tue scelte seguenti?*
9. *Quale significato può aver avuto per la tua esistenza attuale e per le scelte future?*

---

e) Lo sviluppo di un'attività formativa che favorisca l'esperienza dello stato di flusso dell'azione e la capacità non solo di dare senso alla propria attività professionale, ma anche di migliorarla da questo punto di vista.

La riflessione sulla ricostruzione delle esperienze ottimali e di quelle peggiori induce a ipotizzare quali attività risultino più coerenti con le proprie aspirazioni e le sensibilità personali, ma soprattutto permettano di essere coinvolti in esse in maniera a un tempo concentrata e soddisfacente. A questo punto è possibile passare ad una nuova fase dell'attività formativa: cercare di incrementare i momenti che sono stati rilevati come più favorevoli e diminuire quelli che sono

risultati più noiosi o fonte di apatia, tenendo conto che non è tanto importante quello che facciamo, quanto come lo facciamo[444]. Nel nostro caso è il lavoro al centro dell'interesse. Occorre cercare di renderlo il più possibile fonte di soddisfazione e gratificazione.

7.9 Riflessione critica e sperimentazione attiva relative alle esperienze ottimali o di fluire dell'azione

Per questo è importante progettare attività che sulla base dell'esperienza passata sembrano in grado di coinvolgerci pienamente e creativamente, essendo fonte di soddisfazione. Per questo, occorre anche dosare bene il livello della sfida da affrontare, essendo ben consapevoli e realistici circa la propria competenza in merito. Non è sempre facile. Molte delle attività che caratterizzano la giornata lavorativa possono apparire, e in gran parte essere, fonte di ripetizione e di noia, qualche volta di stress e di frustrazioni. Per modificare e rendere significative e ricche di senso molte di tali attività bisogna investire in esse una maggiore energia psichica, cercando di ricostruire il perché e il valore di esse e le condizioni perché esse acquistino per noi una diversa prospettiva di significato.

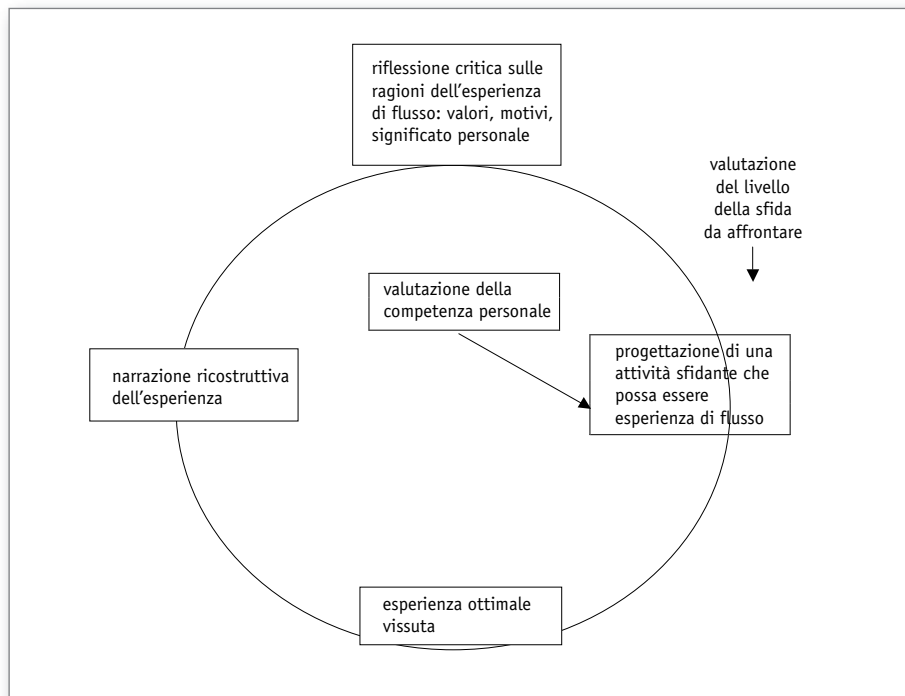



Figura 3
Una rilettura del ciclo dell'apprendimento esperienziale nel contesto dello sviluppo dell'esperienza di 'flow'

444 Csikszentmihalyi, M. (1997), *Finding flow*, Basic Books, New York, p. 47.

7.9 Riflessione critica e sperimentazione attiva relative alle esperienze ottimali o di fluire dell'azione

Occorre ricordare quanto precedentemente indicato. L'intensità della motivazione secondo la teoria di Csikszentmihalyi dipende da due fondamentali fattori:

a la percezione di essere in grado di affrontare positivamente la sfida che ci sta davanti (o probabilità soggettiva di portare termine un impegno in maniera soddisfacente);

b il valore soggettivo dato all'obiettivo da raggiungere tramite l'attività che costituisce la sfida. Arricchire la percezione di competenza dipende certamente dall'accettazione realistica di un livello di sfida che è superiore, ma non troppo, a quanto già si è fatto con successo, impegnandosi per superarlo e riuscendo a farlo. Quanto al valore dato a una sfida e relativa attività implicata, dipende dalla presa di coscienza del sistema di motivi o valori che caratterizzano sempre più chiaramente il proprio mondo interiore.

c Lo sviluppo di un'attività ricostruttiva dal punto di vista della significatività personale delle condizioni di lavoro nelle quali si è coinvolti.

M. Csikszentmihalyi prende in considerazione il fatto che nel contesto degli impegni di lavoro attuali spesso si possono sperimentare condizioni di tensione emotiva, di frustrazione, di percezione di inadeguatezza o di mancanza di significato o prospettiva esistenziale. Tutto ciò impedisce la possibilità di provare esperienze ottimali, cioè di sperimentare lo stato di flusso dell'azione. In qualche modo ci si riallaccia qui alla riflessione critica circa le esperienze negative. Conviene in questa attività di ricostruzione delle situazioni stressanti specificarle e ordinarle a seconda della percezione soggettiva di importanza e di difficoltà di gestione. Il primo passo sarà quello di prospettare una scala di priorità nel doverle affrontare.

A seconda delle caratteristiche individuali si possono scegliere due approcci diversi. Iniziare dalle sfide più impegnative e importanti o da quelle che sembrano più facilmente aggredibili e rivestono una certa importanza. Tuttavia il secondo passo, prima di passare all'azione, è quello di valutare le risorse personali disponibili per poter affrontare efficacemente le sfide individuate. Se ci si riconosce poco capaci di gestirle, possono tali incombenze essere delegate a qualcun altro? Si ha tempo sufficiente per sviluppare le competenze richieste? È possibile cercare e trovare l'aiuto di altri? Può essere il compito trasformato in uno più aggredibile? Oppure può essere scomposto in compiti più semplici? L'Autore afferma che in genere per questa strada si trova la soluzione, ma il pericolo è quello di rimanere passivi di fronte alle difficoltà, perché solo cercando di controllare le situazioni si può superare questo genere di tensioni[445].

Tra le condizioni che possono rendere il contesto lavorativo fonte di tensioni ci sono certamente le relazioni interpersonali e quelle istituzionali. Tuttavia, occor-

445 Ivi, pp. 106-107.

re anche ricordare che una fonte indiretta di difficoltà può provenire anche in tale contesto dalla qualità negativa delle relazioni che si sperimentano fuori di esso.

7.9 Riflessione critica e sperimentazione attiva relative alle esperienze ottimali o di fluire dell'azione

d) Un questionario elaborato da M. Csikszentmihalyi.

Uno strumento spesso utilizzato nelle ricerche sulla presenza di stati di flusso nell'esperienza umana è il seguente[446].

"La mia mente non è divagata, non penso ad altro. Sono totalmente coinvolto in quello che faccio. Mi sento bene. Mi sembra di non sentire nulla. Il mondo appare come tagliato fuori di me. Sono meno cosciente di me e dei miei problemi".

"La mia concentrazione è come il mio respiro. Non ci penso. Sono completamente estraneo all'ambiente che mi circonda non appena inizio. Può suonare il telefono o il campanello della porta, o può bruciare la casa o capitare qualcosa di simile. Quando comincio chiudo il contatto con l'intero mondo. Quando finisco posso riprenderlo".

"Sono così coinvolto in quello che faccio, che non mi vedo distinto da quello che faccio".

I. Hai avuto qualche esperienza del tipo di quelle descritte dalle tre citazioni?
Quanto spesso le hai avute?
Che cosa stavi facendo?
Che cosa le ha messo in moto?
Che cosa le ha fatte continuare?
Che cosa le ha fatte finire?

II. Per queste esperienze indica quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni. Ciascuna di esse è seguita da una scala che va da 1 a 4, con questo significato:
1 Per nulla d'accordo.
2 Solo in parte d'accordo.
3 Abbastanza d'accordo.
4 Pienamente d'accordo.

446 Adattato da Csikszentmihalyi, M. e Csikszentmihalyi, I. (1988), *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*, Cambridge Un. Press, Cambridge, p. 195.

1 Mi lascio coinvolgere.	1	2	3	4
2 Divento ansioso.	1	2	3	4
3 So chiaramente quello che devo fare.	1	2	3	4
4 Ho riscontri diretti su quanto bene sto svolgendo l'attività.	1	2	3	4
5 Mi sento capace di gestire le esigenze della situazione.	1	2	3	4
6 Mi sento consapevole di me stesso.	1	2	3	4
7 Divento annoiato.	1	2	3	4
8 Devo fare uno sforzo per fare attenzione a ciò che sta capitando.	1	2	3	4
9 Lo farei anche se non fossi tenuto a farlo.	1	2	3	4
10 Mi distraggo.	1	2	3	4
11 Il tempo passa o più adagio o più in fretta.	1	2	3	4
12 Provo piacere per l'esperienza e per l'uso delle mie abilità.	1	2	3	4

Gli item 1, 3, 4, 5, 9, 11, 12 si riferiscono all'esperienza di flow. Quanto più elevato il punteggio, più è chiara la presenza di una esperienza ottimale. Gli item 2, 6, 7, 8, 10 sono invece indicatori negativi, più è elevato il loro punteggio, meno si tratta di un'esperienza di flusso.

BIBLIOGRAFIA

ARNOLD W., EYSENCK H.J., MEILI R. (a cura di) (1975), *Dizionario di Psicologia*, Paoline, Roma.

BAILEY J.R. *et al. (*1997), "A model for reflective pedagogy", in *Journal of Management Education*, 21.

BANDURA A. (1997), *Self-Efficacy: the Exercise of Control*, Freeman, New York.

BATTISTA J. e ALMOND R. (1973), "The development of meaning in life", in *Psychiatry*, 36.

BAUMEISTER R.F. (1991), *Meanings of life*, Guilford, New York.

BAUMEISTER R.F. e WILSON B. (1996), "Life stories and the four needs for meaning", in *Psychological Inquiry*, 7.

BAUMEISTER R.F. e VOHS K.D. (2005), "The Pursuit of Meaningfulness in Life", in R. SNYDER e S.J. LOPEZ, *Handbook of positive psychology*, Oxford Un. Press, New York.

Carré P., Moisan A., Poisson D. (2002), *L'autoformation. Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*, PUF, Paris.

COVINGTON M.V. (1992), *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*, Cambridge University Press, New York.

CSIKSZENTMIHALYI M. (1990*), Flow: The psychology of optimal experience*, Harper & Row, New York.

CSIKSZENTMIHALYI M. (1997), *Finding Flow: The psychology of engagement with everyday life*, Basic Books, New York.

CSIKSZENTMIHALYI M. e CSIKSZENTMIHALYI L. (1988), *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*, Cambridge Un. Press, Cambridge.

DECI E.L. e RYAN R.M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, Plenum, New York.

DEMETRIO D. (1996), *Raccontarsi. L'Autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano.

DEMETRIO D. (1998), *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, Meltemi, Roma.

DEWEY J. (1961), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze.

DINER E., LUCAS R.E. e OISHI S. (2005), "Subjective well-being", in R. SNYDER, S.J. LOPEZ, *Handbook of positive psychology*, Oxford Un. Press, New York.

EMMONS R.A. (1997), "Motives and Goals", in R. HOGAN, J.A. JOHNSON (a cura di), *Handbook of personality psychology*, Academic Press, San Diego.

FABRE M. (1995), *Penser la formation*, PUF, Paris.

FLANAGAN J.C. (1954), "The critical incident technique", in *Psychological Bulletin*, 51.

FOUCAULT M. (2003), *L'ermeneutica del soggetto*, Feltrinelli, Milano.

GHISLIERI C. e TESIO L. (1994), "Ascoltare per formare", in *Adultità*, 20.

KUHL J. (2000), "A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions", in M. BOEKAERTS, P.R.

PINTRICH, M. ZEIDNER (a cura di), *Handbook of self-regulation*, Academic Press, San Diego.

LEWIN K. (1951), *Field theory in social science: selected theoretical papers*, Harper & Row, New York.

LEWIN K. (1965), *Teoria dinamica della personalità*, Giunti-Barbera, Firenze.

MANDLER G. (1984), *Mind and Body*, Northon, New York.

MENTKOWSKI M. and Associates (2000), *Learning that lasts: Integrating learning, development, and performance in college and beyond*, Jossey-Bass, San Francisco.

MEZIROW J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco.

MEZIROW J. (2000), "Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory", in J. MEZIROW *et al.*, *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass, San Francisco.

MEZIROW J. and Associates (1990), *Fostering critical reflection in adulthood,* Jossey-Bass, San Francisco.

MEZIROW J. et al. (2000), *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass, San Francisco.

NAKAMURA J. e CSIKSZENTMIHALYI M. (2005), "The concept of flow", in C.R. SNYDER, S.J. LOPEZ, *Handbook of positive psychology*, Oxford Un. Press, New York.

NATOLI S. (2006), *Guida alla formazione del carattere*, Morcelliana, Brescia.

NEWELL A. e SIMON H.A. (1972), *Human Problem Solving*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

NODDINGS N. (2005), *Educazione e felicità*, Erickson, Trento.

NUTTIN J. (1983), *Teoria della motivazione umana*, Armando, Roma.

PARK C.L. e FOLKMAN S. (1997), "Meaning in the contest of stress and coping", in *Review of General Psychology*, 1.

PELLEREY M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia.

PENNEBAKER J.W. e BEALL S.K. (1986), "Confronting a traumatic event", in *Journal of Abnormal Psychology*, 95.

PROCHASKA J., NORCROSS J. e DICLEMENTE C. (1994), *Changing for good*, Avon, New York.

QUAGLINO G.P. (2001), "Uno scenario dell'apprendere", in C. MONTEDORO (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano.

QUAGLINO G.P. (2002), "Da uno scenario dell'apprendere a un repertorio del far apprendere", in C. MONTEDORO (a cura di), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Franco Angeli, Milano.

QUAGLINO G.P. (2005), *Fare formazione*, Cortina, Milano.

RHEINEBERG F., VOLLMEYER R. e ROLLETT W. (2000), "Motivation and action in self-regulated learning motivation", in M. BOEKAERTS, P.R. PINTRICH, M. ZEIDNER (a cura di), *Handbook of self-regulation*, Academic Press, San Diego.

Ricoeur P. (1994), *Persona, comunità e istituzioni* (a cura di A. Danese), Edizioni Cultura della Pace, Firenze.
Ricoeur P. (1988), *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano.
Ricoeur P. (1989), *Dal testo all'azione*, Jaca Book, Milano.
Ricoeur P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Éditions du Seuil, Paris.
Rogers C. (1973), *Libertà di apprendimento*, Giunti-Barbera, Firenze.
Rousseau J.J. (1995), *Emilio o dell'educazione*, Edizione integrale a cura di E. Nardi, La Nuova Italia, Firenze.
Snyder C.R. e Lopez S.J. (a cura di) (2005), *Handbook of positive psychology*, Oxford Un. Press, New York.
Taylor S.E. (1983), "Adjustment in threatening events: A theory of cognitive adaptation", in *American Psychologist*, 38.
Varchetta G. (2004), "Metodi verso una formazione generativa: qualche premessa", in *Adultità*, 20.
Wigflied A. e Eccles J.S. (a cura di) (2002), *Development of achievement motivation*, Academic Press, San Diego.
Wong P.T.P. e Fry P.S. (1998), *The human quest for meaning*, Erlbaum, Mahwah.

capitolo 8

METODI DELLA FORMAZIONE ‘OLTRE L’AULA’: APPRENDERE NELLE COMUNITÀ DI PRATICA*

L’azione e il discorso si svolgono tra gli uomini, in quanto si rivolgono a loro e mantengono la capacità di rivelare l’agente anche se il loro contenuto è esclusivamente ‘oggettivo’, e ha come riferimento quel mondo di cose in cui vivono gli uomini, un mondo che fisicamente si trova tra loro e dal quale derivano i loro interessi specifici, oggettivi, mondani.
(H. Arendt).

8.1 PREMESSA

Il tema della ‘comunità di pratica’[447], la cui influenza nel dibattito organizzativo degli ultimi anni ha contribuito non poco ad orientare una varietà di elaborazioni sul terreno del *knowledge management* e dello ‘sviluppo delle risorse umane’, è considerato in questo articolo come punto di riferimento per approcci capaci di stimolare forme specifiche di riflessività e di apprendimento in azione. L’idea di fondo è quella di proporre la prospettiva della ‘comunità di pratica’ come schema utile allo sviluppo di interventi formativi basati sulla riflessione e sull’apprendimento nella pratica, sulla cooperazione e sullo lo scambio di esperienze. Il punto di vista che intendo assumere come cornice di riferimento è quello che sinteticamente potremmo definire - con una formulazione che tra l’altro riecheggia il titolo di un’antologia curata da Boldizzoni e Nacamulli[448] - della *‘formazione*

---

* Questo capitolo è stato scritto da Domenico Lipari.

Domenico Lipari, sociologo e ricercatore senior al Formez di Roma. È Docente di “Sociologia della Formazione e delle risorse umane” presso la Facoltà di Sociologia dell’Università di Roma La Sapienza e presso la SSIS dell’Università Roma Tre. È direttore del webmagazine: Formazione e Cambiamento *http://formazione.formez.it/webmagazine/index.html*. Tra le pubblicazioni: *Dinamiche di vertice* (Guerini, 2007), *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni* (Guerini, 2002).

447 Wenger, E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Oxford University Press, Oxford.

448 Boldizzoni, D. e Nacamulli, R. (a cura di) (2004), *Oltre l’aula. Strategie di formazione nell’economia della conoscenza*, *op. cit.*

oltre l'aula'. L'ottica che suggerisco è quella di collocarsi dentro la tensione tra le pratiche tradizionali fondate sull'insegnamento e quelle più vicine alla sensibilità delle esperienze metodologiche basate sul primato dell'apprendere. Collocarsi nel cuore di questa tensione non significa escludere a priori dalla formazione (e con forzature del tutto inaccettabili) la pratica dell'insegnamento (che talvolta risulta necessaria ed utile); significa invece valorizzare, in rapporto alle caratteristiche di campi d'azione determinati, un uso intelligente e pragmatico di combinazioni tra schemi tradizionali e modalità più centrate sulla soggettività e sull'apprendere dall'esperienza, ma in un'ottica che gradualmente sposti il 'baricentro' delle attività formative verso queste ultime.

Proprio sul terreno che privilegia l'ottica-apprendimento come *vision* metodologica e come strategia principale delle azioni formative, è possibile collocare tutti gli approcci - e in primo luogo quello legato al costrutto di 'comunità di pratica' che è l'oggetto del mio contributo - basati sulle teorie dell'apprendimento sociale e situato che, a loro volta, costituiscono il punto di riferimento centrale per ogni ipotesi di metodo della formazione che tendenzialmente si proponga di andare 'oltre l'aula'.

Nelle pagine che seguono muoverò da una riflessione (paragrafo 8.2) orientata a ricontestualizzare il discorso sulla formazione (e sui tratti essenziali delle sue pratiche) alla luce dei grandi cambiamenti che, nel corso degli ultimi decenni, hanno trasformato radicalmente la società e le organizzazioni contemporanee mettendo in evidenza come la loro sopravvivenza e il loro sviluppo siano sempre più legati alla capacità di alimentare costantemente il sapere disponibile, di 'produrre' conoscenze innovative, di investire in ricerca e nell'accrescimento delle risorse intellettuali.

Queste tendenze, sul versante della formazione, segnalano la necessità di rilevanti ristrutturazioni del suo bagaglio di teorie, di tecniche e di metodi: occorre mettere al centro della sua azione la 'logica dell'apprendere' in un'ottica che sappia promuovere e valorizzare i processi di riflessione sull'esperienza degli attori sociali e per questa via stimolare forme specifiche di apprendimento dalla pratica e di 'produzione' di nuova conoscenza. Questo punto di vista permette di sottolineare (paragrafo 8.3) la rilevanza dell'innovazione metodologica e, quindi, la centralità, per una formazione basata sulla logica dell'apprendere, delle pratiche riflessive: poiché la caratteristica principale dell'apprendimento è quella di essere riflessivo, situazionale, sociale ed esperienziale, c'è bisogno di metodi capaci di porsi in sintonia con questi suoi tratti costitutivi.

Tra i tanti metodi dotati di queste caratteristiche, uno dei più promettenti è sicuramente l'approccio basato sul costrutto 'comunità di pratica' del quale illustrerò (paragrafo 8.4) i tratti essenziali per poi esplorare (paragrafo 8.5) gli indirizzi emer-

genti sul piano della ‘traduzione’ metodologica ed ‘applicativa’ di questo concetto allo scopo di individuare tra di essi alcune tendenze utili allo sviluppo dei processi di apprendimento (e su questo terreno, è d’obbligo il riferimento agli sviluppi più recenti del lavoro di Wenger e alla prospettiva, da lui introdotta, della ‘coltivazione’ delle ‘comunità di pratica’).

8.2 RICONTESTUALIZZARE L'AZIONE FORMATIVA, RINNOVARE LE SUE PRATICHE

L'esigenza di un rinnovamento profondo delle culture teoriche e pratiche della formazione tende, ormai da alcuni anni, a configurarsi come un bisogno diffuso in una crescente varietà di contesti tecnici e professionali. Comincia ad essere percepita in modo sempre più netto la necessità di prendere congedo tanto dalle stilizzazioni consolidate (e racchiuse nelle elaborazioni metodologiche canoniche), quanto dalle pratiche correnti. L'orientamento che si va profilando (e del quale si intuisce una consapevolezza ormai matura) è quello di una 'ricontestualizzazione del discorso formativo e di un rinnovamento delle sue pratiche'. Si tratta di tendenze in larga misura legate ai grandi cambiamenti che nel corso degli ultimi decenni hanno trasformato radicalmente le società e le organizzazioni contemporanee. Le profezie sociologiche che, già negli anni '70 del secolo scorso, annunciavano l'avvento del postindustriale[449], essendosi visibilmente avverate[450], sono parte integrante della nostra esperienza.

Basti pensare alla centralità del ruolo economico dell'alta tecnologia e dei servizi; alla globalizzazione delle relazioni, degli scambi e dei fenomeni culturali; all'instabilità dei mercati con conseguente crisi di ogni ipotesi di pianificazione rigida e di lungo periodo della produzione e, soprattutto, alla crucialità dei processi di generazione, acquisizione, trasformazione e circolazione delle conoscenze. Emerge a tutto tondo la rilevanza, per le organizzazioni maggiormente esposte alla competizione internazionale, della capacità di innovare e di trasformare. E poiché l'innovazione è in larga misura legata alla possibilità di generare localmente nuova conoscenza a partire dall'esperienza accumulata nelle pratiche lavorative consolidate, risulta evidente quanto sia prioritaria, per questo tipo di organizzazioni, l'attenzione alla conoscenza, al cosiddetto 'capitale intellettuale', alla risorsa umana, all'investimento in ricerca e in saperi innovativi.

Nelle società contemporanee globalizzate (descritte anche come società della conoscenza e dell'apprendimento), ciò che appare dunque sempre più vitale e decisivo sono le capacità intellettuali applicate alla ricerca, alla scoperta, all'invenzione ed alla circolazione delle soluzioni innovative richieste dal continuo emergere di nuovi problemi e di nuovi bisogni. L'insieme di questi fenomeni interessa la produzione e la riproduzione del sapere sociale disponibile e configura dinamiche e processi di inedita complessità che riguardano innanzitutto la stabi-

449 Touraine, A. (1969), *La societé post-industrielle*, Denoël, Paris; Bell, D. (1973), *The Coming of Post-industrial Society: A Venture in Social Forecasting*, Basic Book, New York.

450 Tranne che per un "dettaglio", peraltro non irrilevante, che, come recentemente messo in evidenza da Sennet, riguarda la previsione di una massiccia espansione dell'occupazione nei settori dell'amministrazione e dei servizi come conseguenza diretta dell'automazione del lavoro industriale. Cfr.: Sennet, R. (2006), *La cultura del nuovo capitalismo*, Il Mulino, Bologna, p. 71.

lità e la persistenza temporale dei saperi e delle conoscenze i quali hanno perso la solidità di un tempo, attraversati come sono da incessanti processi di trasformazione e di continua messa in discussione: da un lato la moltiplicazione di soggetti di equivalente autorità che amplia a dismisura i confini delle tradizionali comunità scientifiche; dall'altro, l'annullamento delle barriere spazio-temporali della comunicazione, fanno sì che le scienze contemporanee tendano, con crescente frequenza e intensità a discutere i propri risultati, a mettere in dubbio, revocare e riformulare teorie, in un gioco di rifrazione senza fine in virtù del quale nessuna posizione prevale sull'altra essendo a tutte attribuito un relativo grado di legittimità.

La 'scienza normale' di cui parlava Khun[451] è continuamente sovvertita. La rivoluzione scientifica è diventata permanente. Con la conseguenza immediata di rendere oscillanti e mobili i fondamenti del sapere, di produrre disincanto, instabilità e incertezza circa le conoscenze disponibili. È il fenomeno della 'modernizzazione riflessiva'[452] (o 'modernizzazione istituzionale', nella formulazione di Giddens[453]) che mette in gioco una forma di riflessività sociale, descritta da Giddens come un rifrangersi continuo di pensiero e azione, per effetto del quale "… le pratiche sociali [sono] *costantemente esaminate e riformate* [corsivo mio; D. L.] alla luce dei nuovi dati acquisiti … [su] queste stesse pratiche, *alterandone così il carattere in maniera sostanziale*"[454].

La riflessività[455] è la tipica attitudine degli attori sociali orientata a 'presidiare' i processi d'azione e coglierne il senso in rapporto alle motivazioni che le hanno originate. È legata, da questo punto di vista, alla capacità di modificare l'azione (dunque alla capacità di apprendere e di generare, per questa via, il cambiamento).

Ma essa, nelle condizioni della tarda modernità, mette in gioco in modo particolare, e diverso rispetto al passato, il circuito azione-sapere-azione. Il moderno, nell'essenza della visione illuministica, sostituisce la ragione alla tradizione come fondamento di certezza e questo è il tratto costitutivo della 'prima modernizzazione' o 'modernizzazione lineare'. Il sapere acquisito attraverso la ragione, in questa prospettiva, è garanzia di capacità d'azione e di controllo e il modello di soggetto razionale è incarnata da un tipo di individuo dotato di 'razionalità olimpica'[456], da un individuo, cioè, perfettamente capace di sviluppare azioni orien-

---

451 Kuhn, T.S. (1978), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino.

452 Beck, U. (1999) in U. Beck, A. Giddens, S. Lash (1999), *Modernizzazione riflessiva*, Asterios, Trieste.

453 Giddens, A. (1999), in U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *op. cit.*

454 Giddens, A. (1994), *op. cit.*, p. 46.

455 Secondo Giddens, la riflessività "... è una delle caratteristiche distintive di tutte le azioni umane [nella misura in cui da sempre] tutti, normalmente, 'mantengono un contatto' con le motivazioni di ciò che fanno come parte integrante del loro agire" (Ivi, pp. 44-45).

456 Simon, H. (1984), *La ragione nelle vicende umane*, il Mulino, Bologna.

tate ai suoi scopi - perseguiti in un mondo assolutamente prevedibile e dotato, a sua volta, di capacità di dar senso all'azione individuale. Ma proprio in virtù della riflessività, nell'epoca tardo-moderna, l'idea di sviluppo lineare si infrange, la modernizzazione diventa riflessiva.

Le pretese di certezza indotte dalla ragione cadono non tanto perché venga meno la capacità di "acquisizione di un certo 'sapere applicato riflessivamente'"[457], quanto piuttosto perché la moltiplicazione dei punti di vista e delle fonti di produzione di conoscenza mostra la fragilità della semplice 'equazione sapere uguale certezza'. In effetti, come sottolinea Giddens, "viviamo in un mondo interamente costituito da sapere applicato riflessivamente, ma allo stesso tempo non possiamo essere sicuri che qualsiasi elemento di questo sapere non verrà messo in discussione"[458]. Il paradosso della contemporaneità consiste proprio nel fatto che la sovrabbondanza di sapere e di conoscenze, anziché fornire un grado di crescente certezza sul mondo, non fa che consolidare la certezza di essere immersi nell'incertezza, nell'ambiguità e nell'ambivalenza. Ma, al tempo stesso, la consapevolezza di questo paradosso, mentre da un lato induce a prendere congedo da visioni tanto rassicuranti quanto consolatorie sul valore assoluto delle conoscenze di volta in volta acquisite, dall'altro, porta a prendere atto del fatto "…la revisione delle convenzioni consolidate diventa un fenomeno radicale che si applica (in principio) a tutti gli aspetti della vita umana"[459] e quindi incoraggia ad assumere un atteggiamento libero, critico, di disponibilità e di apertura al cambiamento.

Su un piano più generale, che riguarda la responsabilità delle scelte, non si può sfuggire alla contraddizione tra l'enorme spazio di libertà e di iniziativa che si apre per individui e gruppi sociali, da un lato e, dall'altro, il venir meno delle reti sociali e istituzionali che ancora nelle società industriali mature garantivano sicurezza e protezione. Il mondo in cui viviamo obbliga tutti noi a fare i conti con questa contraddizione e ad operare delle scelte che, nelle condizioni date, spingono inevitabilmente verso l'assunzione della libertà come valore esistenziale e come risorsa individuale e sociale (ben sapendo che essa comporta un certo numero di rischi e di incertezze da fronteggiare). Siamo in qualche modo 'condannati' alla libertà e al 'bricolage' delle nostre biografie[460].

---

457 Giddens, A. (1994), *op. cit.*, p. 47.

458 Ibidem.

459 Ivi, p. 46.

460 Beck, U. (1999) in U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *op. cit*. In questo contesto di discorso, Beck segnala la prevalenza del fenomeno dell'"individualizzazione delle forme di vita" che si inscrive all'interno di una dinamica sociale che, nel contesto di una sostanziale frantumazione dei modelli di comportamento della tradizione (capaci di orientare, proteggere e rassicurare), impone la libertà come un dovere, "… il dovere paradossale di creare, di progettare, di mettere in scena autonomamente non solo la propria biografia, ma anche i suoi legami e le sue reti di relazioni, […] in un continuo processo di armonizzazione con gli altri e con gli imperativi del mercato del lavoro, del sistema for-

Questa prospettiva ha delle implicazioni di un certo spessore per il nostro discorso sulla formazione: essa segnala infatti l'esposizione delle culture (teoriche, metodologiche e professionali) della formazione ad una gamma molteplice di possibilità che oscillano tra due poli opposti: da un lato, quello della chiusura in dimensioni e mondi identitari (apparentemente) protettivi (le routine fissate nei 'fondamenti del mestiere'); dall'altro, quello della disponibilità all'apertura, del confronto con l'innovazione professionale - avendo presenti tutti i rischi dovuti all'incertezza e alla necessità di dover assumere (e fronteggiare) identità cangianti che si strutturano e si destrutturano per poi ristrutturarsi anche rapidamente in altre forme, ma avendo presente, al tempo stesso, anche la prospettiva delle opportunità di apprendimento, di cambiamento, di generazione di nuovi mondi di significato[461]. Da questo punto di vista, promuovere la riflessività degli attori e dei 'mondi' legati all'azione formativa, equivale a stimolare la loro capacità di (auto)progettarsi di fronte ai paradossi e alle ambiguità dei fenomeni di svuotamento della tradizione, di messa in dubbio delle certezze razionali e della stabilità delle conoscenze. In parziale sintonia con le nuove sensibilità interpretative, anche la riflessione sulla formazione (con scarti significativi tra elaborazione e pratiche consolidate[462]) muove verso una significativa revisione del suo bagaglio di teorie, di tecniche e di metodi di interven-

8.2 Ricontestualizzare l'azione formativa, rinnovare le sue pratiche

mativo, dello stato assistenziale, ecc." (Beck, U. (2000), *I rischi della libertà*, il Mulino, Bologna, p. 8).

461 E tuttavia, senza perdere di vista i problemi e i rischi connessi alle forme estreme di flessibilizzazione stigmatizzate da Sennet nella sua analisi dissacrante del nuovo capitalismo: esse possono giungere fino alla "corrosione del carattere". Cfr.: Sennet, R. (1999), *L'uomo flessibile*, Feltrinelli, Milano. Sulla cultura del nuovo capitalismo, si veda inoltre Sennet, R. (2006), *op. cit*.

462 L'analisi delle culture e delle pratiche della formazione (mi riferisco qui esclusivamente all'esperienza italiana di formazione professionale e manageriale) non può non registrare significativi ritardi imputabili essenzialmente al bisogno di strutturazione, di radicamento, di affermazione identitaria, al consolidamento delle routine professionali elaborate e sviluppate nel lungo periodo che ha accompagnato il processo di istituzionalizzazione delle pratiche e delle culture professionali soprattutto nel corso degli ultimi 10 anni circa (si veda in proposito: Lipari, D. (2002), *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano), si è venuto determinando un fenomeno di cristallizzazione in routine professionali stanche (penso soprattutto alle pratiche dei formatori) incoraggiato peraltro da uno spostamento significativo verso contenuti professionali più legati all'acquisizione di competenze "progettuali" (e mi riferisco a quelle ancorate alla capacità di rispondere a bandi di gara) che all'aggiornamento sui contenuti autentici del lavoro formativo - che, come è fin troppo ovvio sottolineare, coincidono con la capacità di favorire, incoraggiare, facilitare i processi di apprendimento. Per queste ragioni mi pare opportuno intensificare le spinte orientate al passaggio dall'attenzione prioritaria e prevalente per i temi identitari della professione (caratterizzata dal consolidamento di quadri concettuali e metodologici "maturi") ad un interesse forte per una riflessione che ponga al centro il rinnovamento e la ricontestualizzazione delle pratiche e delle idee riguardanti la formazione degli adulti. Si tratta in effetti di un mutamento d'ottica tanto più rilevante ed urgente, quanto maggiori, come ho cercato di argomentare, sono divenute le distanze tra le visioni tradizionali e consolidate e i fenomeni che caratterizzano le società e le organizzazioni del nostro tempo. Ora, l'idea di focalizzare l'attenzione sui fenomeni in atto e sulle culture emergenti, se da un lato è giusta perché coglie l'esigenza (tanto diffusa, quanto trascurata) di mettere in discussione un "modello culturale" largamente in crisi (non solo nella percezione degli operatori più avveduti, ma anche in molte pratiche); dall'altro richiede 'azioni parallele' finalizzate a stimolare ristrutturazioni rilevanti non solo sul terreno delle identità professionali (individuali e collettive), ma anche e soprattutto su quello delle pratiche (e dei metodi e delle teorie che le sostengono).

to[463] secondo alcune traiettorie che possono essere così sintetizzate. Innanzitutto 'si viene depotenziando il senso stesso dell'idea di formare' nella sua essenza di azione orientata a «dar forma» a plasmare, a promuovere, in definitiva, l'adattamento passivo degli individui a compiti ripetitivi e di routine.

Inoltre, e in contrasto con le interpretazioni e le pratiche tradizionali, si viene affermando una concezione centrata sulla 'logica dell'apprendimento' che, reinterpretata secondo le visioni prevalenti anche sul terreno delle idee manageriali emergenti, diventa una delle metafore più diffuse tra gli operatori della formazione ed al tempo stesso un approccio al management delle risorse umane. Cominciano a prendere consistenza orientamenti e logiche d'azione che, cercano di superare le visioni e le esperienze tradizionali - centrate sull'adattamento (meccanico od organico) dell'individuo al sistema e sulla trasmissione più o meno astratta di saperi, di tecniche o di valori - per approdare gradualmente ad approcci centrati sull'esperienza concreta che gli attori realizzano nelle organizzazioni, sui problemi quotidiani generati dalla dimensione relazionale della vita organizzativa, sulle modalità di soluzione dei problemi che localmente gli attori inventano e sedimentano in forme specifiche di sapere. Si vengono profilando, affinando e consolidando, nelle pratiche formative, interessi, sensibilità e capacità orientate all'ascolto, nella consapevolezza del fatto che gli attori organizzativi dispongono di gradi di autonomia soggettiva, di competenze, di risorse e di capacità di inventare soluzioni innovative a problemi rispetto ai quali è utile, per l'organizzazione, prestare il massimo di attenzione. Da qui la convinzione del fatto che il senso della formazione (oltre che la sua legittimazione pratica) non risieda (più soltanto) nella mera trasmissione di nozioni di *savoir faire* o di comportamenti, ma anche (e soprattutto) nella capacità di stimolare gli attori a ragionare sui problemi che affrontano quotidianamente.

Il confronto con gli aspetti problematici delle pratiche relazionali e professionali proprie della vita lavorativa/organizzativa diviene in tal modo il fondamento e la premessa di ogni intervento. Ecco perché una questione cruciale che sembra imporsi all'attenzione degli studiosi (ma anche delle organizzazioni) riguarda la necessità di orientare sempre più l'interesse dell'azione formativa verso le esperienze degli attori, che costituiscono il terreno privilegiato della produzione e della riproduzione delle conoscenze 'applicate' alle pratiche lavorative. Questo punto di vista, che introduce il problema della 'valorizzazione delle esperienze locali di

463 Come mostrano vari contributi tra i quali segnalo qui: Alberici, A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano; Montedoro, C. (a cura di) (2002), *Le dimensioni metacurriculari dell'agire formativo*, *op. cit.*; Lipari, D. (2002), "Note su 'formazione' e 'processo formativo'", in *Adultità*, n. 16; AA.VV. (2004), *op. cit.*; Quaglino, G.P. (2002), "Una teoria della formazione?", in *Adultità*, n. 16; Quaglino, G.P. (2005), "Postfazione" a *Fare formazione*, *op. cit.*; Montedoro, C., Pepe, D., Serra, F. (2006), "La formazione oggi: ruolo e prospettive", in *Sociologia del lavoro*, n. 103.

apprendimento' e delle forme locali di generazione e rigenerazione delle competenze professionali, spinge l'elaborazione sui temi della formazione verso significativi mutamenti di prospettiva anche sul terreno metodologico.

8.2 Ricontestualizzare l'azione formativa, rinnovare le sue pratiche

I 'luoghi' privilegiati della formazione non sono più soltanto gli ambiti istituzionali e codificati della trasmissione di contenuti, abilità e valori coerenti con gli indirizzi e gli orientamenti strategici dell'organizzazione, ma sono le variegate esperienze concrete e le pratiche che spontaneamente sono generate dalle relazioni quotidiane della vita lavorativa: è qui che gli attori scoprono i problemi ed inventano le soluzioni che ritengono appropriate producendo innovazione e apprendimenti significativi.

8.3 METODI OLTRE L'AULA

Nella cornice dei cambiamenti e delle tendenze qui sommariamente descritti è possibile comprendere le ragioni della ripresa di interesse per i metodi della formazione. Si tratta di un fenomeno che travalica largamente i confini 'disciplinari' delle specializzazioni accademiche consolidate (variamente riconducibili alla sfera della didattica) e che si manifesta attraverso la proliferazione di una grande varietà di pratiche che maturano e si sviluppano:

1 in contesti caratterizzati da un legame forte con i processi locali organizzativi e di lavoro;
2 in una prospettiva di radicale superamento degli schemi ancorati alla tradizione codificata dell'azione formativa;
3 sulla base di un'idea 'allargata' della formazione entro cui assumono una certa rilevanza tanto le attività di consulenza quanto quelle di assistenza tecnica.

Questa proiezione verso le dinamiche concrete della vita lavorativa ed organizzativa - già costitutiva della formazione stessa e sua *raison d'être* in quanto campo d'azione distinto dal mondo-scuola e dalle sue culture tecniche - assume nelle visioni emergenti caratteristiche del tutto nuove e soprattutto caratterizzate dall''affermarsi della consapevolezza' del fatto che i tratti costitutivi dell'apprendimento sono irriducibilmente 'segnati' dall'intreccio di tre 'fattori' cruciali:

1 in primo luogo, il riconoscimento della centralità, per le organizzazioni del mondo contemporaneo, della conoscenza e del suo valore strategico;
2 in secondo luogo, la consapevolezza del fatto che la conoscenza utile è quella che ha origine locale, ha origine cioè nelle pratiche, per lo più informali, degli attori impegnati nello svolgimento delle loro attività[464];
3 infine, il prevalere di una visione secondo cui nella descrizione dei processi di apprendimento diventano cruciali le dimensioni soggettive, intersoggettive (cioè: relazionali, sociali) e contestuali (cioè: situazionali) dell'apprendere.

L'apprendimento, in altri termini, non è riducibile alla mera esperienza mentalistica dei singoli individui, ma trova il suo fondamento nella pratica contestualizzata e nell'intreccio informale delle relazioni degli attori in essa implicati, costituisce

464 A questo proposito, analizzando le caratteristiche dei 'metodi attivi' di sviluppo manageriale, Cecchinato e Nicolini legano la ripresa di tali approcci alle sfide competitive che ogni organizzazione, oggi, nel mondo globalizzato, è costretta a fronteggiare per garantire la propria sopravvivenza e il proprio sviluppo: "Oggi alle attività di sviluppo si chiede concretezza, collegamento diretto con l'azione e con i problemi o progetti nevralgici, effetti valutabili sul piano dei risultati o del cambiamento organizzativo, finalizzazione alla crescita dell'autonomia e della leadership delle persone e attenzione all'integrazione organizzativa. Allo sviluppo manageriale e organizzativo si richiede di produrre valore sul piano della generazione e dell'utilizzo della conoscenza, spesso riconosciuta come il principale *asset* strategico, ma la conoscenza che conta, quella impiegabile, utile, è producibile esclusivamente dagli stessi protagonisti dell'azione attraverso processi di riflessione sull'esperienza; è quindi locale, socialmente prodotta e legittimata" (Cecchinato, F. e Nicolini, D. (a cura di) (2005), *Action learning*, Il Sole 24 Ore, Milano, p. XLVIII).

per le organizzazioni una delle principali fonti di innovazione[465]. Ben si comprende come, in simili condizioni, il rinnovamento delle culture teoriche e pratiche della formazione, si trovi obbligato, 'anche sul terreno del metodo', a fare i conti con il dualismo tra 'insegnare' e 'apprendere': la prima modalità, come è noto, è centrata sulla trasmissione verticale di contenuti (saperi, valori, ecc.) da chi li detiene a chi li deve assumere; la seconda, invece, si fonda sulla centralità dei soggetti e della loro capacità di ap-prendere dall'esperienza seguendo selettivamente le loro inclinazioni, i loro interessi, le loro preferenze. I metodi legati alla 'logica dell'insegnare' sono, tra l'altro, caratterizzati dalla centralità dell''aula', metafora paradigmatica delle modalità 'trasmissive' della conoscenza fondate:

1 sull'autorità e la gerarchia;
2 sulla riduzione dei soggetti a meri contenitori;
3 sulla trasmissibilità meccanica del sapere;
4 sull'ipotesi dell'adattamento passivo degli attori al messaggio del maestro.

Il modello classico dell'insegnamento - la cui forma originaria è quella dell'indottrinamento dei novizi ai precetti religiosi praticato nelle cattedrali e nei monasteri medioevali[466] - è giunto fino a noi cristallizzato nelle istituzioni educative (la scuola) e nell''aula' considerata come luogo privilegiato (non solo fisico, ma anche allusivo, simbolico) dell'azione educativa e formativa. l''aula riassume tutti i tratti del modello tradizionale della formazione'. Il rovesciamento del paradigma dell'aula si basa sulla 'logica dell'apprendere', che assume come prioritaria l'irriducibile capacità degli attori di elaborare l'esperienza (di sé, del rapporto con gli altri, del mondo), la quale diventa la fonte principale di conoscenza. Assumere l'esperienza come fonte e prerequisito dei processi di apprendimento, scardina i modelli classici, apre nuove prospettive all'elaborazione metodologica - specie nel campo della formazione manageriale (con rilevanti influssi e riflessi su altri tipi di formazione) - dando luogo ad una grande varietà di stilizzazioni di intervento che può essere riassunta dallo slogan 'metodi oltre l'aula'.

465 Da questo punto di vista, l'apprendimento è, come notano Brown e Duguid, un 'ponte' tra 'lavoro e innovazione' (Brown, J.S. e Duguid, P. (1995), "Apprendimento nelle organizzazioni e 'comunità di pratiche'. Verso una visione unificata di lavoro, apprendimento e innovazione", in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, *op. cit*.). Sulla rilevanza dell'apprendimento per l'innovazione nelle organizzazioni, cfr. anche Bogenrieder, I. e Nooteboom, B. (2004), "The Emergence of Learning Communities: A Theoretical Analysis", in H. Tsoukas, N. Mylonopoulos (a cura di) (2004), *Organizations as knowledge systems*, Palgrave Macmillan, New York.

466 Su questo si veda Knowles, M. (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia*, Cortina, Milano, pp. 56-57. A proposito dell'opposizione tra insegnamento e apprendimento, i modelli che descrivono questa dicotomia, secondo Himanen, sono da un lato, quello del 'monastero', fondato sulla gerarchia, sull'ordine e sulla trasmissione *top-down* del sapere; e, dall'altro, quello dell''accademia', considerata una comunità di eguali il cui interesse per la conoscenza è fondato sulla cooperazione dialogica e sull'attitudine a co-costruire il sapere (Himanen, P. (2001), *L'etica hacker e lo spirito dell'età dell'informazione*, Feltrinelli, Milano). Sul dualismo tra insegnare e apprendere, si veda anche Dewey, J. (1961), *op. cit*.

8.3 Metodi oltre l'aula

Al di là di ogni considerazione sui possibili modi di intendere la prospettiva dell''oltre', forse è utile mettere in evidenza il fatto che 'andare oltre l'aula' non debba avere il significato di un puro e semplice oltrepassamento, di una mera operazione sostitutiva/alternativa[467]; dovrebbe piuttosto alludere ad un 'allontanarsi deciso dalle teorie tradizionali della formazione'. Ma in un'ottica non-manichea. E da questo punto di vista, forse, bisognerebbe considerare irrilevanti le discussioni intorno alla caduta della centralità dell'aula (alla quale corrisponde spesso la 'mistica opposta' dell'alternativa ad ogni costo); bisognerebbe, cioè, assumere l'idea secondo cui è utile qualsiasi modalità d'intervento (anche l''aula' talvolta), nella misura in cui sia capace di facilitare e valorizzare le occasioni di apprendimento degli attori. In altri termini: 'poiché l'apprendimento ha come caratteristica di fondo quella di essere attivo, riflessivo, situazionale ed esperienziale, qualsiasi metodo che si ponga in sintonia con questi tratti costitutivi dell'apprendere diventa utile e rilevante'. Gli approcci che nel tempo si sono venuti consolidando fino a diventare i punti di riferimento di una nuova tradizione metodologica sono molti. Pur manifestando significative differenze tra loro (corrispondenti a variazioni nell'attribuzione d'importanza a particolari aspetti del processo di apprendimento), sono tutti riconducibili all'interesse per la promozione/facilitazione dell'apprendere mediante lo stimolo alla partecipazione, mediante il coinvolgimento degli attori implicati, mediante il riconoscimento della loro soggettività, della rilevanza dell'azione e, soprattutto, della riflessività in azione.

Ricorrendo alla formulazione di Schön, che proprio a proposito dell'innovazione delle pratiche legate all'apprendimento auspica una 'svolta riflessiva' *(reflective tourn)*[468], possiamo etichettare l'insieme di queste modalità di azione formativa come 'approcci orientati allo sviluppo di pratiche riflessive' (includendo evidentemente tra gli approcci basati sulla riflessività l'intera galassia dei metodi di sviluppo manageriale basati sulle cosiddette *action methodologies*[469]). Non rientrando tra gli scopi di questo contributo quello di elaborare una cartografia dei

467 Bisogna tener conto del fatto che "oltre" può anche assumere il significato del riferimento a 'qualcosa in più'. In ogni caso il termine conserva un certo grado di ambiguità.

468 Schön, D. (1991), *The Reflective Tourn*, Teacher College Press, New York. Il punto di riferimento della "svolta riflessiva" auspicata Schön è, come lui stesso segnala (Cfr. Schön, D. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, pp. 7-9), la prospettiva deweyana dell'"indagine' basata sul 'pensiero riflessivo' (Cfr. Dewey, J. (1961), *op. cit.*; e Dewey, J. (1973), *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino. Secondo Dewey, "L'attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conclusioni alle quali essa tende, costituisce il pensiero riflessivo" (Dewey, J. (1961), *op. cit.*, p. 68). Questo tipo di operazione non può che configurarsi nei termini di un'indagine orientata a ristabilire l'equilibrio (cognitivo, esistenziale ed emotivo) causato da uno stato problematico e di incertezza e che coincide con la soluzione del problema che ha originato il disagio: "... il pensiero riflessivo comporta: 1) uno stato di dubbio, esitazione, perplessità, difficoltà mentale, da cui origina il pensiero; 2) un'operazione di ricerca, di indagine, per trovare i materiali che risolveranno il dubbio e apporteranno la soluzione e la decisione della perplessità" (Ivi, p. 72).

469 Per una breve rassegna delle *action methodologies*, cfr. Cecchinato, F. e Nicolini, D. (a cura di) (2005), *Action learning, op. cit.*

metodi di formazione 'oltre l'aula'[470], mi limiterò a dar conto di un approccio particolare - diventato piuttosto diffuso come parte integrante di molti progetti e percorsi formativi[471] - che ha come punto di riferimento il costrutto di 'comunità di pratica' del quale nelle pagine che seguono cercherò di illustrare i tratti essenziali e di segnalare le potenzialità metodologiche.

8.3 Metodi oltre l'aula

470 L'abbozzo di una prima, parzialissima mappa muove dall'individuazione di diverse famiglie di metodi che - secondo una sommaria ricostruzione - vede: 1) gli approcci basati sull''intervento', sulla 'partecipazione', sulla 'ricerca', sull''azione'. A questo raggruppamento appartengono tutti quegli schemi che direttamente o indirettamente fanno riferimento al "modello" della 'ricerca-azione' di Lewin (Cfr.: Lewin, K. (1972), *Teoria e sperimantazione in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna), come ad esempio: a) la "ricerca-intervento" nelle organizzazioni elaborata dal Tavistok Institute di Londra come articolazione applicativa dello schema socio-tecnico di analisi e intervento (progettazione) in campo organizzativo (su questo, si veda Bufera, F. (1979), "La ricerca intervento", in *Studi Organizzativi*, n. 1-2); una variante della ricerca-intervento esplicitamente riproposta in chiave formativa è lo schema della 'formazione-intervento' (Cfr.: Di Gregorio, R. (1994), *La formazione-intervento nelle organizzazioni. Esperienze e strumenti*, Guerini e Associati, Milano, e, in un'ottica orientata alla comprensione dei processi sociali di costruzione della conoscenza, Scaratti, G. (2005), "Azione formativa e processi di costruzione di conoscenza", in A. Bruno, C. Kaneklin, G. Scaratti, *I processi di generazione delle conoscenze nei contesti organizzativi e di lavoro*, Vita e Pensiero, Milano; mentre un interessante recupero dell'approccio in ambito scolastico, in una prospettiva in cui la ricerca-azione si pone come "strumento" di supporto per lo sviluppo professionale degli insegnanti, è proposto da Moretti (Cfr.: Moretti, G. (a cura di) (2003), *Pratiche di qualità e ricerca-azione*, Anicia, Roma); b) *l'action learning*, la prospettiva elaborata da Revans (Revans, R.W. (1983), *L'ABC dell'"imparare facendo"*, Isper, Torino) e successivamente ripresa e variamente sviluppata nel quadro di interventi di sviluppo manageriale basati sull'azione (Cfr.: Cartoccio, A., Forti, D., Varchetta, G. (1988), *Action learning: una formazione oltre l'aula*, Unicopli, Milano; e Cecchinato, F., Nicolini, D. (a cura di) (2005), *Action learning, op. cit*.); c) e, infine, la 'ricerca partecipativa', legata all'opera di Paulo Freire e alla sua teoria dell'educazione come "liberazione" a partire dalla "coscientizzazione" (Freire, P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano); 2) gli approcci basati sul "recupero" delle 'dimensioni soggettive della riflessività' e tra questi è possibile far confluire sia il metodo della 'narrazione autobiografica' orientato alla ricostruzione di eventi, alla loro connessione in orditi dotati di senso e di ordine come fonte rilevante di apprendimento significativo; sia la prospettiva dell'*empowerment* (Cfr.: Piccardo, C. (1995), *Empowerment: strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Cortina, Milano; Bruscaglioni, M. (1995), "Formazione empowerment", in *Adultità*, n. 2; Bruscaglioni, M. (2003), "Empowerment della formazione e formazione all'empowerment", in *For*, n. 57) finalizzata al potenziamento del sé degli attori mediante forme di accrescimento della loro consapevolezza (Cfr.: Bruner, J. (2003), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari; Demetrio, D. (a cura di) (1995), *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Franco Angeli, Milano; Demetrio, D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano; Kanekli C. e Scaratti, G. (a cura di) (1998), *Formazione e narrazione*, Cortina, Milano); sia, infine, le "versioni" riflessive del modello basato sul "bilancio di competenze", grazie al quale i soggetti sono stimolati ad una ricognizione (e ad un'autovalutazione) delle loro esperienze, delle loro capacità, delle loro abilità e, per questa via, possono elaborare appropriati progetti di apprendimento (si vedano: Alberici, A. e Serreri, P. (2003), *op. cit.*; Alby, F. e Mora, F. (2004), *Il bilancio di competenze. Conoscere se stessi e capire le organizzazioni*, Carocci, Roma); 3) infine gli approcci basati sulla 'condivisione della pratica in contesti d'azione omogenei' che hanno come punto di riferimento il costrutto 'comunità di pratica' e che costituiscono il principale oggetto di analisi di questo contributo. Un'altra, tra le possibili classificazioni dei metodi "oltre l'aula", è quella proposta da Boldizzoni e Nacamulli (Cfr.: Boldizzoni, D. e Nacamulli, R. (a cura di) (2004), *Oltre l'aula strategie di formazione nell'economia della conoscenza*, *op. cit*.), i quali distinguono tra: a) "aula"; b) "fuori dall'aula"; c) "oltre l'aula" - dove il "fuori" è rappresentato essenzialmente dalle forme di *out-door training*, basate su "... esercitazioni pratiche all'aria aperta e che implicano da un lato la dimensione dell'avventura o almeno della sfida e dall'altro quella del lavoro in *team*" (Ivi, p. 4); mentre l'"oltre l'aula" è costituito da una sorta di "*blanding*" "... reso possibile sia dalle opportunità offerte dalle tecnologie informatiche e della comunicazione sia dalle esperienze dei metodi d'aula e fuori dall'aula accumulate" nel tempo (Ivi, p. IX).

471 Per un'analisi di alcune esperienze, cfr. Lipari, D. (a cura di) (2004), *L'approccio-comunità*, *op. cit.*

8.4 APPRENDERE NELLE ‘COMUNITÀ DI PRATICA’

Il costrutto ‘comunità di pratica’ (CdP) nasce alla fine degli anni Ottanta del ‘900 nel campo degli studi sull’apprendimento e costituisce uno degli sviluppi più interessanti delle elaborazioni legate al filone interpretativo che considera le organizzazioni come degli insiemi caratterizzati (tenuti insieme e il cui sviluppo è garantito) dalla loro intrinseca capacità di apprendimento. La prospettiva dell’apprendimento organizzativo, che a partire dalla classica formulazione di Argyris e Schön[472], ha dato un grande impulso anche ad una serie di iniziative e strategie manageriali orientate alla valorizzazione delle conoscenze generate nelle organizzazioni (ad es.: la ‘*learning organization*’ e il ‘*knowledge management*’), rappresenta dunque lo scenario teorico di riferimento di ogni discorso sulle CdP.

La nozione di ‘comunità di pratica’, è stata elaborata da Etienne Wenger e da Jean Lave[473] come punto di approdo delle loro ricerche sull’apprendistato che rovesciano l’assunto consolidato nelle credenze di senso comune secondo cui l’apprendistato si fonderebbe su una relazione speciale tra esperto e novizio (maestro e allievo), e mettono in evidenza il fatto che l’apprendimento graduale di una competenza esperta si basa su un processo sociale di partecipazione ad una pratica che configura un set complesso di relazioni tra il novizio e gli altri membri del gruppo, tra il novizio e la pratica, tra il novizio e la cultura del gruppo[474]. Da queste prime, originali elaborazioni, il concetto di ‘comunità di pratica’ emerge come una teoria sociale e situata dell’apprendimento che Wenger sviluppa ulteriormente in un’opera sistematica[475].

---

472 Argyris, C. e Schön, D. (1978), *op. cit*.

473 Lave, J. e Wenger, E. (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.

474 Nel contributo qui richiamato di Lave e Wenger (si veda la nota precedente), l’apprendimento è tematizzato come un processo basato sulla “partecipazione periferica legittimata” (*legitimate peripheral partecipation*). Attraverso questo particolare tipo di partecipazione i novizi che si avvicinano ad un contesto sociale definito da pratiche e identità strutturate, incominciano a rapportarsi con le conoscenze e i saperi pratici del gruppo (dei quali sono depositari i membri anziani) allo scopo di acquisirli e di essere riconosciuti come membri legittimi. Il graduale passaggio dallo status di novizi a quello di membri effettivi (ovvero da uno status ‘periferico’ ad uno ‘centrale’) è legato non solo all’acquisizione delle competenze tecniche tipiche della pratica del gruppo, ma anche all’“assimilazione” delle sue consuetudini, dei suoi linguaggi, della sua cultura. Questa descrizione mostra come il gruppo (e le sue pratiche) costituisca il contesto sociale dell’apprendimento dei novizi: nel gruppo infatti è racchiuso l’insieme dei saperi necessari al novizio per diventare attore competente e membro a pieno titolo. Attraverso la “partecipazione periferica legittimata” alle attività del gruppo, l’apprendista, un po’ alla volta, si “appropria” del sapere sociale disponibile (cioè delle routine tecniche, delle “tradizioni”, dei gerghi, dei rituali, delle conoscenze tacite che caratterizzano l’esperienza del gruppo) e, appena la sua competenza sarà riconosciuta come appropriata e pertinente rispetto alla cultura dell’insieme, diventerà, a sua volta, esperto come gli altri e membro effettivo del gruppo.

475 Wenger, E. (1998), *op. cit*.

La riflessione e le esperienze degli anni successivi portano Wenger ad una 'svolta'[476] e ad una ricontestualizzazione del concetto di 'comunità di pratica' che da costrutto interpretativo ed analitico diventa uno schema utile ad incoraggiare, nelle organizzazioni, la 'coltivazione' di comunità di pratica. Proverò a descrivere il costrutto 'comunità di pratica' attraverso un ragionamento orientato ad esaminare due 'passaggi' concettuali fortemente intrecciati tra loro che costituiscono gli 'snodi' grazie ai quali è possibile pervenire agevolmente ad una definizione compiuta di ciò che si intende per CdP.: il primo, che occorrere assumere come fondamento dell'intero discorso, riguarda la dimensione dell'apprendere; il secondo esplora la nozione di pratica.

8.4 Apprendere nelle 'comunità di pratica'

8.4.1 Apprendimento

Il punto di vista sull'apprendimento, enunciato da Wenger nei termini di una 'teoria sociale dell'apprendimento'[477], mette in evidenza la necessità di andare oltre le visioni classiche che descrivono il fenomeno come strettamente legato alla sfera individuale (oltre che associato a specifiche relazioni d'insegnamento del tutto separate dalla pratica) per delineare una prospettiva sociale e decentrata: gli attori sociali sono costantemente immersi in una realtà (le loro vite e gli innumerevoli mondi che abitano) preesistente rispetto a loro e che si pone davanti alla loro esperienza con tutte le sue oggettivazioni (il linguaggio, le regole, le norme, le istituzioni, le tradizioni, gli oggetti materiali, gli artefatti, ecc.).

È la complessa realtà - intesa come costruzione sociale e storico-culturale preesistente - che funge da punto di riferimento orientativo per l'azione di tutti e che 'impegna' l'esperienza dei soggetti conoscenti i quali, per diventare attori socia-

476 È del 2002 l'uscita di *Cultivating Communities of Practice* scritto insieme a R. Mc. Dermott e W.M. Snyder (la cui traduzione italiana è in corso di pubblicazione per Guerini e Associati), preceduta da vari articoli apparsi dopo il 1988 (tra questi, Cfr. Wenger, E. e Snyder, W.M. (2000), "Communities of Practice: The Organizational Frontier", in *Harvard Business Review,* Jan./Feb.). C'è tuttavia da segnalare il fatto che tracce significative che annunciano questi sviluppi sono già evidenti nell'ultima parte del suo lavoro teorico principale (Wenger, E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, *op cit*.). Per un'analisi, anche diacronica, degli sviluppi del concetto di "comunità di pratica" cfr. Tomassini, M. e Bonaretti, M. (2002), "Le comunità di pratica nei processi di innovazione nella pubblica amministrazione", in F. Battistelli (a cura di) (2002), *La cultura delle amministrazioni fra retorica e innovazione*, Franco Angeli, Milano; Bogenrieder, I. e Nooteboom, B. (2004), "The Emergence of Learning Communities: A Theoretical Analysis", *op. cit.*; Landri, P. (2006), "Tra comunità e pratica", in *Sociologia del lavoro* (in corso di pubblicazione); Scaratti, G. (2006), *L'(in)effabile dicibilità delle comunità di pratica*. "Prefazione" a E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano, (in corso di pubblicazione).

477 Wenger, E. (1998), *op cit*. La prospettiva elaborata da Wenger (sulla quale, come ho accennato - cfr. *supra*, n. 28 -, ha influito l'esperienza di lavoro sul campo e di riflessione condotta insieme all'antropologa J. Lave) emerge come esito dei suoi studi sull'apprendistato e delle sue ricerche etnografiche sulle organizzazioni, si confronta con l'insieme delle teorie dell'apprendimento maturate in vari ambiti disciplinari (biologia, linguistica, antropologia, sociologia, psicologia, ecc.) ed istituisce un reticolo di connessioni costitutive che mettono in relazione la teoria sociale dell'apprendimento con una varietà di altre teorie (della pratica, del significato, dell'esperienza situata, della struttura sociale, dell'identità, della soggettività, della collettività, del potere) il cui scopo è quello di restituire un'interpretazione multidimensionale dei processi di apprendimento.

li, cioè attori capaci di stare nel mondo con pertinenza, sono chiamati a confrontarsi con essa per appropriarsene. L'apprendimento, dunque, altro non è che il modo del tutto particolare con cui l'esperienza soggettiva degli attori entra in relazione con il mondo, caratterizzato non solo dalle oggettivazioni storicamente e culturalmente date, ma anche da altri attori che sono al mondo e del mondo fanno esperienza. Ma il modo di rapportarsi con il mondo preesistente non si configura nei termini di un rispecchiamento della realtà oggettivata nella coscienza del soggetto e nemmeno nei termini dell'impressione di segni su una *tabula rasa* passiva pronta a farsi incidere.

Al contrario, il modo di rapportarsi al mondo preesistente si configura secondo una dinamica in cui la coscienza è 'attiva' e 'riflessiva'. Da questo punto di vista la riflessività della coscienza[478], intesa come capacità di arrestare il flusso ordinario della condotta di routine, per interrogarsi su di essa, per orientarne il senso e come capacità di negazione (di disconoscere cioè le oggettivazioni, di opporsi ad esse e di cambiarle), diventa il tratto fondante del soggetto, della sua libertà, della sua capacità di implicarsi nei processi in cui è impegnato, in una parola della sua capacità di apprendere. L'apprendimento non è dunque riducibile alla dimensione mentalistica, ma è un fenomeno che investe simultaneamente la sfera 'esperienziale', quella 'emotiva' e quella 'cognitiva'. Inoltre, non è riducibile alla dimensione strettamente individuale, perché, quale che sia la particolare modalità di apprendere esperita da ciascun soggetto, essa è legata alla sfera delle relazioni 'intersoggettive' e delle relazioni con 'oggetti/artefatti materiali'. La 'sfera intersoggettiva' ha che fare con l'insieme delle relazioni che ciascuno mette in atto nel momento in cui si rapporta con altri soggetti dotati delle stesse caratteristiche di soggettività (con rilevanti implicazioni sul versante delle dinamiche di partecipazione, di solidarietà, di cooperazione, di transazione, di potere e di conflitto). La dimensione delle 'relazioni con oggetti/artefatti materiali'[479] rinvia ad un analogo (anche se talvolta meno immediato) intreccio relazionale: nel momento stesso in cui entriamo in relazione con il mondo, non solo ci misuriamo con altri soggetti come noi, ma anche con l'insieme degli oggetti prodotti dagli altri o con materiali che noi stessi trasformiamo in oggetti; ora, questi artefatti, proprio per il fatto di entrare nella sfera della nostra esperienza, entrano direttamente nel gioco relazionale in cui siamo implicati influenzando in vari modi la nostra azione.

L'insieme di questi tratti (relazione con altri e con cose/artefatti), oltre che la dimensione 'sociale', mette in evidenza anche il carattere 'situato' (cioè: queste relazioni avvengono in un luogo determinato) e quello 'esperienziale' e 'pratico' dell'apprendere: l'esperienza che noi facciamo con il nostro agire si sedimenta

478 Crespi, F. (1989), *op. cit.*

479 Latour, B. (2002), "Una sociologia senza oggetto? Note sull'interoggettività", in E. Landowski e G. Marrone (a cura di) (2002), *La società degli oggetti. Problemi di interoggettività*, Meltemi, Roma.

nel bagaglio delle nostre conoscenze (in parte, come frutto di acquisizioni intuitive derivanti dal fare e dal veder fare che si trasformano in routine d'azione; in parte - nei casi in cui le conoscenze di routine non sono sufficienti o soddisfacenti - come esito della rielaborazione intellettuale incorporata[480] di un'esperienza di successo che ha modificato in modo più o meno rilevante una condotta pratica. Emerge, in sintesi, un'interpretazione in cui l'apprendimento si configura secondo Wenger (1998) come un processo di 'partecipazione sociale' fondato sulla pratica nel quale entrano in gioco simultaneamente:

1 l'acquisizione di competenze (tecniche e relazionali) situate;
2 la costruzione dell'identità individuale e sociale;
3 l'attribuzione di significato all'esperienza;
4 il riconoscimento dell'essere parte di un insieme che, 'nella pratica', condivide saperi, valori, linguaggi e identità[481].

8.4.2 Pratica

Il fondamento dell'apprendere risiede dunque nella partecipazione sociale ad una pratica, la quale può essere schematicamente tematizzata[482] come l'insie-

---

480 Dewey, J. (1961), *op. cit.* e Dewey, J. (1973), *op. cit.*

481 Ecco gli assunti sui quali si fonda la 'teoria sociale dell'apprendimento' proposta da Wenger: "1) Siamo esseri sociali. Non è affatto un'ovvietà, ma un aspetto centrale dell'apprendimento; 2) la conoscenza è un fatto di competenza per tutta una serie di attività socialmente apprezzate: cantare intonati, scoprire leggi scientifiche, riparare macchine, scrivere poesie, [...], etc.; 3) conoscere vuol dire partecipare al perseguimento di queste attività socialmente apprezzate, ossia assumere un ruolo attivo nel mondo; 4) il significato - ossia la nostra capacità di vivere il mondo e la nostra relazione attiva con esso come qualcosa di significativo - è la vera finalità dell'apprendimento" (Wenger, E. (1998), *op. cit.*, p. 4). Questa prospettiva mette in evidenza la dimensione dell''apprendimento come partecipazione' intendendo per "partecipazione" "...non tanto... [il] coinvolgimento locale in determinate attività con determinate persone, quanto piuttosto [...] un processo più inclusivo di partecipazione attiva alle 'pratiche' delle comunità sociali e di costruzione di 'identità' in relazione a queste comunità [...] questa partecipazione influenza non solo ciò che facciamo, ma anche chi siamo e come interpretiamo ciò che facciamo" (Ivi). Ecco perché - sottolinea Wenger - una teoria sociale dell'apprendimento deve includere alcune "componenti" (*components*) essenziali a definire la partecipazione nei termini di un processo di apprendimento e di "produzione" di conoscenza. Queste "componenti" (interconnesse e dotate di capacità di definirsi reciprocamente) sono: "1) 'significato': un modo di parlare della nostra capacità (dinamica) di vivere - a livello individuale e collettivo - la vita e il mondo come qualcosa di significativo; 2) 'pratica': un modo di parlare delle risorse storiche e sociali, degli schemi di riferimento e delle prospettive comuni che possono sostenere il reciproco coinvolgimento nell'azione; 3) 'comunità': un modo di parlare delle configurazioni sociali in cui le nostre attività sono definite valide e la nostra partecipazione è riconoscibile come competenza; 4) 'identità': un modo di parlare su come l'apprendimento modifica la nostra identità e crea delle storie personali in divenire nel contesto delle nostre comunità" (Ivi, p. 5). Sul tema dell'apprendimento si veda anche Wenger, E. (2000), "Communities of Practice and Social Learning Systems", in *Organization*, Vol. 7 (2).

482 Per un'analisi del concetto di 'pratica' (con riferimento particolare alle sue implicazioni per i temi qui trattati) rinvio alle considerazioni svolte da Ghepardi: (Gherardi, S. (2000), "La pratica quale concetto fondante nello studio dell'apprendimento organizzativo", in *Studi organizzativi*, n. 1) che propone un'interpretazione che combina insieme tre prospettive: 1) quella di matrice fenomenologica, secondo cui l'essere-nel-mondo mette in evidenza l'indistinguibilità di soggetto e oggetto: sono entrambi "... parte della situazione ed esistono in un ambiente sociale e storico" (Ivi, p. 59), come mostra l'esperienza del "martellare" che costituisce un "... esempio paradigmatico dell'apprendimento pre-riflessivo, della comprensione che ha luogo nella situazione in cui è coinvolta una pratica" (Ivi). Siamo indistinguibilmente un "tutt'uno" con il martellare. Secondo la visione feno-

me delle condotte degli attori sociali impegnati nelle più disparate attività di relazione con il mondo/contesto (da quelle legate alla sopravvivenza e alla riproduzione delle condizioni materiali di vita, a quelle caratterizzate dalla 'costruzione' di artefatti, a quelle, più sofisticate, legate all'elaborazione intellettuale, alla politica, ecc.[483]). Più in particolare, può essere definita come una "… modalità rela-

menologica il concetto di pratica rivela come "… la comprensione in cui uno è semplicemente immerso nel lavoro, sia 'pre-riflessiva' e non faccia distinzione tra soggetti, oggetti, cose o ambiente e mostra … come la comprensione riflessiva appaia in seguito ai momenti di 'rottura'" (Ivi, p. 60); 2) quella di matrice marxiana secondo cui, "la pratica è sia la nostra produzione del mondo, che il risultato di questo processo" nella misura in cui "per poter conoscere come sono le cose quando non sono in contatto con noi dobbiamo prima entrare in contatto con loro" (Ivi). Inoltre, una 'pratica' è sempre il risultato di specifiche condizioni storiche che risultano da pratiche precedenti e che sono trasformate nella pratiche attuali; 3) infine, l'interpretazione linguistica della pratica che mette in evidenza come il linguaggio costituisca un tratto essenziale e distintivo dei sistemi di attività e, da questo punto di vista la pratica è, secondo la lettura di Wittgenstein, un gioco linguistico. "Il linguaggio è un fatto sociale, non privato: i termini linguistici scaturiscono all'interno di una pratica sociale di costruzione del significato. (…) il linguaggio non è soltanto l'espressone di relazioni sociali; è anche il medium della loro creazione" (Ivi, p. 61). In un contributo successivo nel quale la pratica è assunta come unità di analisi strettamente legata ai processi di apprendimento e alla produzione/acquisizione di conoscenza, Gherardi segnala l'utilità di "… rifarsi contemporaneamente sia alla tradizione pragmatista che definisce la conoscenza in relazione alla capacità di trasformare una situazione problematica in una situazione non-problematica, sia […] alla tradizione fenomenologia che colloca la conoscenza entro l'orizzonte del senso comune, del dato per scontato, dell'abitualizzazione, della tradizione e dell'habitus. Queste due tradizioni filosofiche consentono di collocare la rappresentazione di ciò che chiamiamo 'conoscenza' entro due scenari di sfondo diversi e complementari. Da un lato la conoscenza viene definita in relazione all'azione, alla strumentalità e alla intenzionalità, dall'altro in relazione alla tradizione, alla relazionalità, alla corporalità e alla quotidianità. Questa duplicità del sapere custodito nelle pratiche è reso dal concetto di sapere situato che veicola il significato di: a) sapere situato nel contesto e dunque contingente ed emergente in relazione agli scopi pratici a cui è diretto; b) sapere situato nell'esperienza e dunque anche nella corporalità ed emozionalità; c) sapere situato nell'uso locale e dunque dipendente anche dal linguaggio, dalla comunicazione e dalla partecipazione ad una comunità; d) sapere situato in una molteplicità di interessi e di relazioni di potere" (Gherardi, S. (2003), "Il sogno e il disincanto del *knowledge management*", in *Studi organizzativi*, n. 1, pp. 8-9). Per svolgimenti più ampi, si veda Gherardi, S. (2006), *Organizational Knowledge. The Texture of Workplace Learning*, Blackwell, Molden, Mass. Di un certo interesse - per le notevoli affinità con questo modo di intendere il concetto di pratica - è la prospettiva dell'*activity theory* (Cfr.: Engeström, Y. (1987), *Learning by expanding*, Orienta-Konsultit Oy, Helsinki) secondo cui ogni 'sistema di attività' (ovvero ogni pratica) è un fenomeno sociale, situato, culturalmente e storicamente determinato, oltre che mediato dal linguaggio e dagli oggetti. Questa interpretazione enfatizza la natura sociale, storico-culturale materiale e trasformativa dell'attività in un'ottica in cui il sapere e l'apprendimento non solo non sono riducibili alla sfera dei singoli soggetti, ma sono sempre legati all'insieme dei processi che caratterizzano un dato sistema di attività (per una descrizione dell'*activity theory*, cfr: Zucchermaglio, C. (1996), *Vygotskij in azienda*, Nis, Roma; Ajello, A.M. (2002), "La competenza situata. Valutazione e certificazione", in A.M. Ajello (a cura di), *La competenza*, Il Mulino, Bologna). Un punto di vista teorico sulla pratica orientato alla comprensione generale delle pratiche sociali in una prospettiva di "superamento" tanto dell'"oggettivismo strutturalista", quanto del"soggettivismo fenomenologico", è quello proposto da Bourdieu (Cfr.: Bourdieu, P. (2003), *Per una teoria della pratica*, Cortina, Milano; Bourdieu, P. (2005), *Il senso pratico*, Armando, Roma. Un'analisi del concetto di pratica condotta attraverso una rassegna della più recente letteratura antropologica è contenuta in Grassoni, C. e Ronzon, F. (2004), *Pratiche e cognizione. Note di ecologia della cultura*, Meltemi, Roma; mentre per una lettura psicologica, direttamente legata al lavoro di Wenger, si veda Scaratti, G. (2006), *op. cit*.

483 Queste tre dimensioni riprendono le forme distinte in cui è articolata, secondo H. Arendt, *la vita activa*: *lavoro, opera e azione* (Cfr. Arendt, H. (1994), *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano; e, per una sintesi, Arendt, H. (1997), *Lavoro, opera, azione. Le forme della vita attiva*, Ombre Corte, Verona). Da questo punto di vista, l'analisi della "condizione umana" proposta da Arendt

tivamente stabile e socialmente riconosciuta dell'ordinare elementi eterogenei quali, persone, conoscenze, artefatti e tecnologie in un insieme coerente"[484]. La pratica, in quanto processo d'azione 'stabilizzato' e al tempo stesso 'dinamico', ha luogo in un contesto storico-sociale determinato e coinvolge individui e gruppi nello svolgimento di attività le cui caratteristiche 'tecniche', operazionali e di significato si strutturano, nel tempo, consolidandosi (almeno parzialmente) in abitudini che a loro volta, nella misura in cui si fissano nella memoria collettiva, diventano tradizione e quindi anche punto di riferimento per l'azione dei membri del gruppo.

La pratica coinvolge integralmente i soggetti impegnati in essa in un modo che esclude distinzioni e dicotomie tra mente e corpo, tra teoria ed azione[485]. Al tempo stesso, è "…un processo mediante il quale possiamo dare significato al mondo e al rapporto che intratteniamo con esso"[486]. Il concetto di pratica descrive dunque 'il fare', "[…] ma non solo il fare in sé e per sé. È il fare in un contesto storico e sociale che dà struttura e significato alla nostra attività. In questo senso, la pratica è sempre pratica sociale. […] include sia l'esplicito che il tacito. Include ciò che viene detto e ciò che non viene detto; ciò che viene rappresentato e ciò che viene assunto in ipotesi. Include il linguaggio, gli strumenti, i documenti, le immagini, i simboli, i ruoli ben definiti, i criteri specifici, le procedure codificate, le normative interne e i contratti che le varie pratiche rendono espliciti per tutta una serie di finalità.

Ma include anche tutte le relazioni implicite, le convenzioni tacite, le allusioni sottili, le regole empiriche inespresse, le intuizioni riconoscibili, le percezioni specifiche, le sensibilità consolidate, le intese implicite, gli assunti sottostanti, e le

costituisce un rilevante contributo all'interpretazione dei tratti generali di ciò che intendiamo per 'pratica'. Nella visione di Arendt, il 'lavoro', è associato all'insieme delle attività riproduttive (realizza, per dirla con Marx il "metabolismo con la natura") alle quali necessariamente bisogna provvedere (è l'attività tipicamente svolta dall'*animal laborans* che non produce oggetti durevoli, ma consumo); l''opera', coincide con l'insieme delle attività di trasformazione attiva della natura, con la fabbricazione di oggetti durevoli nel tempo e di artefatti utili al genere umano per riconoscersi e riconoscere i suoi spazi (l'opera è incarnata dall'*homo faber* ed è un tipo di attività che presuppone una concezione, un progetto, un'intenzione); l''azione' ha a che fare con la parola, con il discorso, con il dialogo. Occupa essenzialmente lo spazio dell'arena pubblica, coincide essenzialmente con la politica, mette in gioco le attitudini relazionali dell'*homo reciprocus*, è la sfera dell'incertezza e dell'imprevedibilità proprio per il fatto di essere prima di tutto irriducibilmente legata alle dimensioni relazionali dell'intersoggettività entro cui ogni attore si pone (e si espone) con le sue preferenze, con i suoi interessi, con le sue visioni e le sue proposte.

484 Gherardi, S. (2003), "Il sogno e il disincanto del *knowledge management*", *op. cit.*, p. 8.

485 "Il processo di coinvolgimento nella pratica - scrive Wenger - riguarda sempre la persona nella sua totalità, in quanto soggetto che agisce e conosce nello stesso tempo. In realtà, la cosiddetta attività manuale non è disgiunta dal pensiero, e la cosiddetta attività mentale non è separabile dalla fisicità del corpo. E il concreto non è sempre manifestamente evidente, così come l'astratto non è sempre trascendentalmente generale; entrambi, semmai, acquistano i loro significati entro le prospettive di pratiche specifiche, e possono così ottenere una molteplicità di interpretazioni" (Wenger, E. (1998), *op. cit.*, pp. 46-47).

486 Ivi, p. 51.

visioni comuni del mondo. […] Naturalmente, il tacito è ciò che diamo per scontato, che tende perciò a rimanere sullo sfondo. Se non viene dimenticato, tende a rimanere nel subconscio individuale, nella sfera di ciò che sappiamo istintivamente, di ciò che ci viene naturale. Ma il tacito non è più individuale e naturale di quanto esplicitiamo tra di noi"[487].

La pratica non solo è il fondamento dei processi di apprendimento e il punto di riferimento 'costitutivo' e 'strutturante' di una comunità sociale, ma anche (e soprattutto, sottolinea Wenger) la fonte principale della 'produzione sociale di significato'. Ogni condotta pratica non è riducibile alle funzioni meccaniche associate al fare qualcosa, perché, oltre al corpo ed alla mente, coinvolge anche "ciò che dà significato ai movimenti dei corpi e ai meccanismi dei cervelli"[488]. Inoltre, in quanto coinvolge gli attori che partecipano alla sua definizione e al suo svolgimento, mette in gioco 'processi di negoziazione' che riguardano proprio il significato delle azioni da realizzare: ciascun agente è parte attiva di questa dinamica di costruzione del significato che ha come esito la co-produzione di senso e, dunque, la generazione di una prospettiva comune e condivisa che, a sua volta, è fonte della 'costruzione' di identità individuale e collettiva.

Il significato emerge dalle dinamiche negoziali (che la pratica sempre porta con sé[489]), le quali sono caratterizzate dall'interazione di due processi complementari e costitutivi della pratica: la 'partecipazione' (intesa nel senso comune di 'prender parte' all'azione) che descrive l'esperienza sociale dell'agire e al tempo stesso del coinvolgimento, della connessione, dell'identificazione; e la 'reificazione' che corrisponde alle forme cristallizzate (e consolidate in 'entità materiali': artefatti di vario tipo, documenti, resoconti, testi programmatici, elaborati progettuali, ecc.) dell'esperienza di costruzione collettiva del significato grazie alle quali, da un lato si struttura il senso di volta in volta negoziato, elaborato e condiviso, e, dall'altro, a partire da esse, si organizza e si orienta ogni ulteriore negoziazione di significato.

Questo punto di vista assume la pratica come punto di snodo fondamentale per una descrizione dei processi di apprendimento, di costruzione della conoscenza

487 Ivi, p. 47.

488 Ivi, p. 51.

489 "L'esperienza del significato non viene fuori dal nulla, né è semplicemente il frutto della applicazione meccanica di una routine o di una procedura. […] Il nostro coinvolgimento nella pratica potrà assumere dei patterns, ma è la produzione ex novo di questi patterns che dà origine a un'esperienza di significato. Quando pranziamo per la millesima volta con gli stessi colleghi nello stesso locale, abbiamo già visto tutto. Conosciamo tutte le fasi di questo rituale. Forse conosciamo a memoria persino il menù di oggi; lo adoriamo o lo odiamo. Eppure torniamo regolarmente a mangiare e a gustare quelle pietanze. Conosciamo alla perfezione i nostri colleghi, eppure stiamo sempre lì a chiacchierare insieme a loro. Tutto ciò che facciamo e diciamo si riferisce a ciò che abbiamo detto e fatto in passato, eppure ricreiamo una nuova situazione, una nuova impressione, una nuova esperienza: produciamo dei significati che estendono, ri-orientano, contestano, reinterpretano, modificano o confermano - ossia negoziano da capo - le storie di significato di cui fanno parte. In questo senso, la vita è un processo costante di 'negoziazione di significato'" (Ivi, pp. 52-53).

e delle configurazioni sociali che li rendono possibili: in quanto prodotta socialmente attraverso l'azione e la negoziazione di significato, la pratica rende possibile l'apprendimento e istituisce 'lo spazio della partecipazione' degli attori in essa implicati. Sul piano analitico ed interpretativo, a partire dalla pratica è possibile individuare sia i soggetti dell'azione, sia gli oggetti di trasformazione sui quali si esercita l'azione e attorno ai quali si struttura il senso dell'azione e l'identità (soggettiva e collettiva) di quanti ne sono i protagonisti. Ed è a partire dalla pratica che è possibile, infine, identificare il reticolo relazionale degli attori implicati nell'azione ed interessati ad essa.

8.4.3 Comunità di pratica

Questo reticolo, nella misura in cui - grazie alla cooperazione costante - sedimenta nel tempo un certo grado di intensità e ricorrenza di consuetudini relazionali (cioè: scambi negoziati, transazioni e stipulazioni sulle azioni e sul loro significato) tale da generare linguaggi, culture e saperi condivisi, può essere definito come una 'comunità di pratica'[490].

---

490 Considerando i tratti costitutivi del concetto di "comunità di pratica" nel contesto di un discorso in cui l'apprendimento e, più in generale, la conoscenza organizzativa sono trattati in una cornice epistemologica "practice-based", Gherardi segnala l'utilità di sottolineare la centralità (e il "primato") della pratica rispetto alla comunità: "Ritengo più appropriata una ridefinizione del concetto che, nello spostare l'accento dalle comunità alle pratiche, sposti l'attenzione da un soggetto collettivo ad una serie di attività interdipendenti e sostenute da una logica interna. In questo senso si può dire che siano le pratiche che uniscono e creano una comunità, tessendo un sistema di conoscenza distribuito, e non che sia una comunità a produrre un insieme di attività. L'attenzione si sposta in tal modo dal soggetto alle relazioni" (Gherardi, S. (2003), "Il sogno e il disincanto del *knowledge management*", *op. cit*., p. 7). Anche Brown e Duguid, in un'analogo ambito di ragionamento, sottolineano l'importanza di recuperare l'attenzione per il concetto di pratica la cui centralità rischia di essere oscurata dal diffuso *appeal* del termine "comunità". Inoltre, sottolineare la rilevanza del punto di vista sulla pratica ha il vantaggio di cogliere le 'dimensioni dinamiche' della realtà organizzativa: "... mentre l'idea di comunità può confortevolmente suggerire che le organizzazioni sono luoghi culturalmente omogenei, la pratica [...] mostra che sono divise, spaccate dalla pratica, anche se quella stessa pratica fornisce ai partecipanti la loro particolare identità organizzativa. Infatti, se considerate come comunità, tutte le organizzazioni possono essere delle 'comunità di comunità di pratica'" (Brown, J.S., Duguid, P. (2002), "Le comunità di pratica", in *Sviluppo & Organizzazione*, n. 190, p. 54). Quanto al termine "comunità" e alla sua combinazione con il concetto di pratica, bisogna notare (proprio in considerazione del suo effettivo contribuito al diffuso successo del costrutto di "comunità di pratica") che si tratta di un concetto tanto evocativo (da qui il suo successo) quanto ambiguo. La sua potenza evocativa corrisponde ad un volgere il pensiero e il desiderio (cfr. Barman, Z. (2001), *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari) verso un mondo idealizzato dell'armonia, della sicurezza, della consonanza, quel mondo quasi amniotico che riesce a proteggerci dalle scissioni, dalla frammentazione, dalla crisi in cui si dibattono le identità soggettive nell'esperienza delle società contemporanee. Vi è l'eco dei modelli sociali tematizzati da Tönnis (Tönnis, F. (1979), *Comunità e società*, ed. di Comunità, Milano): la comunità (*Gemeinshaft*) da un lato e, dall'altro, la società (*Gesellshaft*); il 'micro' in cui riconosciamo e siamo riconosciuti, da un lato e, dall'altro, il 'macro' in cui siamo anonimi e perduti; la sicurezza e la protezione opposte all'incertezza assoluta. Ma comunità non è solo 'rifugio e protezione' (come vorrebbe una visione fin troppo ingenua): è anche il luogo delle differenze, delle tensioni dei conflitti, del controllo sociale. Per questo, rispetto alla nozione di comunità, occorre assumere un atteggiamento critico (che ne sterilizzi le possibili interpretazioni di tipo ideologico - analoghe a quelle prospettate da alcune correnti del neocomunitarismo). Lo stesso Wenger (al quale, unitamente alla Lave, Brown e Duguid attribuiscono una certa vicinanza a Tönnis nell'elaborazione del concetto di comunità di pratica: "Avanzando il concetto di comunità di pratica, Lave e Wenger si avvicinano molto più alla sociologia di Tönnis che a Marx, a Weber o Durkheim"; cfr.: Brown' J.S., Duguid' P. (2001), "Le

8.4 Apprendere nelle 'comunità di pratica'

La comunità di pratica può essere allora interpretata come un'aggregazione informale di attori che, nelle organizzazioni[491], si costituiscono 'spontaneamente' attorno a pratiche di lavoro comuni nel cui ambito sviluppano solidarietà organizzativa sui problemi, condividendo scopi, saperi pratici, significato, linguaggi e generando, per questa via, forme di strutturazione dotate di tratti culturali peculiari e distintivi. Si tratta di gruppi che:

1 nascono attorno ad interessi di lavoro condivisi (in genere problemi comuni da gestire e risolvere in condizioni di interdipendenza cooperativa) e si costituiscono (informalmente) come esito di forme di negoziazione (anche implicita) tra gli attori coinvolti sul senso delle pratiche in cui sono impegnati;

2 si alimentano di contributi e di 'impegni reciproci' legati alla consapevolezza di partecipare ad un' 'impresa comune';

---

comunità di pratica", *op. cit.*, p. 53) chiarisce in modo molto netto che nella sua visione non c'è spazio per un'idea romantica e fusionale di comunità. Al contrario, nella misura in cui è l'"impegno reciproco' a rendere un gruppo una comunità, è esclusa ogni forma di omogeneità e di annullamento delle distinzioni: "Ciò che rende possibile e produttivo l'impegno ha a che fare con l'eterogeneità, oltre che con l'omogeneità. [...] ogni componente di una comunità di pratica trova un suo spazio particolare e si crea una sua identità particolare che viene ulteriormente a integrarsi e ulteriormente a definirsi con il maggior coinvolgimento nella pratica. Queste identità diventano interconnesse e reciprocamente articolate attraverso l'impegno reciproco, ma non si fondono tra di loro. Le relazioni di impegno reciproco hanno uguali probabilità di dare origine alla differenziazione e alla omogeneizzazione. L'omogeneità, perciò, non è né un requisito per lo sviluppo di una comunità di pratica, né il risultato di questo processo" (Wenger, E. (1998), *op. cit.*, p. 75). E per sgombrare il campo da ogni dubbio, chiude così la questione: "Poiché il termine 'comunità' ha di solito una connotazione molto positiva, non potrò mai sottolineare abbastanza che queste interrelazioni nascono dall'impegno nella pratica e non da una visione idealizzata di come dovrebbe essere una comunità. In particolare, non si danno per scontate delle connotazioni di coesistenza pacifica, supporto reciproco o alleanza interpersonale, anche se ovviamente tali connotazioni possono esistere in determinati casi. La pace, la felicità e l'armonia non sono pertanto caratteristiche necessarie di una comunità di pratica" (Ivi, pp. 76-77). In questo quadro, Wenger sembra accogliere come utile punto di riferimento del suo discorso la definizione sociologica di "comunità" proposta da Bender e Kruger: "Una comunità coinvolge un numero di persone in uno spazio circoscritto o in un network tenuto insieme da comuni concezioni e senso di impegno. Le relazioni sono strette, spesso intime e solitamente faccia a faccia. I singoli sono uniti da legami affettivi ed emotivi piuttosto che dalla percezione di un interesse egoistico. In una comunità esiste il senso del 'noi' di cui il singolo è membro" (Bender, T. e Kruger, S.M., cit. in E. Wenger, W.M. Mc. Dermott Snyder (2002), *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press, Boston, p. 241). Dal punto di vista di un'attribuzione di significato al termine "comunità" che sia più utile al nostro discorso sembra assolutamente pertinente l'idea suggerita da Arendt secondo la quale "essere-in-comune" esclude qualsiasi forma di identificazione degli uni con gli altri, ma sta ad indicare 'ciò che, pur essendo fra di loro, non appartiene a nessuno': "Vivere insieme nel mondo significa essenzialmente che esiste un mondo di cose tra coloro che lo hanno in comune, come un tavolo è posto tra quelli che vi siedono intorno; il mondo, come ogni 'in-fra', mette in relazione e separa gli uomini nello stesso tempo" (Arendt, H. (1994), *op. cit.*, p. 39). Per una discussione critica del concetto di "comunità" orientata a negarne il valore scientifico nonostante la sua persistenza nel linguaggio consolidato delle scienze sociali, cfr. Bagnasco, A. (1999), *Tracce di comunità*, il Mulino, Bologna. Per una lettura filosofica del concetto di comunità, cfr. Esposito, R. (1998), *Communitas. Origine e destino*, Einaudi, Torino.

491 Ma non solo. Come sottolinea Wenger, le CdP sono dappertutto: "Tutti noi apparteniamo a delle comunità di pratica. A casa, sul lavoro, a scuola, negli hobby, in qualunque fase della nostra vita, apparteniamo a svariate comunità di pratica. E quelle a cui apparteniamo cambiano nell'arco della nostra vita. In effetti, le comunità di pratica sono dappertutto. Le famiglie [...] sviluppano delle pratiche, delle routine, dei rituali, dei costrutti, dei simboli e delle convenzioni, delle narrazioni e delle vicende storiche. I familiari si odiano e si amano; concordano e dissentono. Fanno il necessario per tirare avanti. [...] i lavoratori organizzano la propria vita con i colleghi e con i clienti in

3 dispongono di un 'repertorio condiviso' inteso come "…un set di risorse condivise dalla comunità per enfatizzarne il carattere sperimentato e la disponibilità per un ulteriore coinvolgimento nella pratica"[492]: è l'insieme - costruito nel tempo - di linguaggi, *routine* d'azione, storie, valori strumenti ed oggetti 'specifici' che caratterizzano il gruppo come comunità e 'fissano', rendendo così riconoscibili le conoscenze, l'esperienza e la storia stessa della comunità;
4 'definiscono' attraverso la partecipazione alla pratica l'identità individuale e collettiva, intesa come 'esperienza negoziata', come 'appartenenza alla comunità, come traiettoria di apprendimento, come relazione tra globale e locale'[493];
5 sono tenute in vita da un presupposto di fondo (che mantiene il legame tra i partner): la relativa attenuazione dei vincoli organizzativi di tipo gerarchico;
6 durano fino a quando persistono gli interessi comuni e fino a quando l'energia che alimenta l'insieme riesce a riprodursi con un certo grado di regolarità.

Questa schematica definizione, che assume gli elementi essenziali[494] del costrutto 'comunità di pratica', mette in evidenza il fatto che attorno alla pratica si strutturano aggregazioni sociali spontanee[495] di attori che 'nella pratica e attraverso la pratica', elaborano significati comuni, apprendono, costruiscono la loro identità soggettiva e collettiva. Una descrizione più appropriata e utile allo scopo di cogliere concretamente il senso e le sue potenzialità del concetto è resa dai

modo da poter svolgere la loro attività. Così facendo, sviluppano o preservano un senso di sé con cui possono convivere, divertirsi un po', e soddisfare le esigenze dei datori di lavoro e dei clienti. Quale che sia la loro *job description* ufficiale, creano una prassi per fare ciò che bisogna fare. Pur essendo contrattualmente alle dipendenze di una grande istituzione, nella pratica quotidiana lavorano con […] un gruppo molto più ristretto di persone e di comunità. Gli studenti vanno a scuola e, quando si riuniscono per affrontare a loro modo gli impegni imposti da quella istituzione […], le comunità germogliano dappertutto: in classe come ai giardini, in modo ufficiale o sotterraneo. E nonostante il programma, la disciplina e le esortazioni, l'apprendimento che ha il più alto impatto trasformativo sul piano personale risulta essere quello che nasce dall'appartenenza a queste comunità di pratica. […] nei laboratori, i ricercatori dialogano con i colleghi, vicini e lontani, per portare avanti i loro studi. Attraverso una rete planetaria di computer, i navigatori di Internet si incontrano in spazi virtuali per sviluppare delle modalità comuni con cui perseguire i loro interessi. Negli uffici, gli utilizzatori dei computer si affidano gli uni agli altri per affrontare le complessità di sistemi sempre più oscuri. […] Le comunità di pratica fanno parte integrante della nostra vita quotidiana. Sono così informali e così pervasive da entrare raramente nel mirino di un'analisi esplicita, ma per quelle stesse ragioni sono anche del tutto familiari" (Wenger, E. (1998), *op. cit.*, pp. 6-7).

492 Ivi, p. 83.

493 Ivi, p. 149.

494 Nell'elaborazione di Wenger, i tratti distintivi e costitutivi di una comunità di pratica (che costituiscono "le dimensioni della relazione in base alla quale la pratica è fonte di coerenza di una comunità") sono tre: 1) 'impegno reciproco'; 2) 'intrapresa comune'; 3) 'repertorio condiviso' (Ivi, pp. 72-73).

495 La comunità di pratica si differenzia dunque da altre forme organizzative basate su gruppi di limitate dimensioni e appositamente "costruite" quali sono, ad esempio, i "gruppi di lavoro formali" o i "team di progetto" per il fatto che, questi ultimi, contrariamente alle CdP, sono caratterizzati dall'essere progettati intenzionalmente, strutturati, formalizzati, legati ad una specifica gerarchia, orientati al perseguimento di obiettivi fissati dal management, tenuti insieme dal vincolo del raggiungimento di un risultato specifico, legati ad una durata temporale che coincide con la conclusione dell'attività o del progetto per il quale sono stati costituiti (Cfr. Wenger, E. e Snyder, W.M. (2000), "Communities of Practice: The Organizational Frontier", *op. cit.*).

risultati - che qui riprendo brevemente - dello studio etnografico condotto da Orr[496] all'interno della Xerox per analizzare le pratiche lavorative dei tecnici addetti alla riparazione delle macchine fotocopiatrici. L'organizzazione prevede che, i riparatori, nello svolgimento dei loro compiti, si riferiscano ai manuali di manutenzione e alle indicazioni che 'conducono' dal problema alla soluzione e quindi alla riparazione.

Ma i manuali hanno un limite: non sono in grado di fornire soluzione a tutti i guasti improvvisi segnalati dai clienti. La pratica dei riparatori è dunque costretta ad andare oltre i manuali e ad inventare soluzioni inedite rispetto ai repertori preordinati di risposte chiamando in causa competenze e risorse (personali e di gruppo) che travalicano largamente quelle di tipo tecnico descritte dall'etichetta 'addetto alla riparazione'. In effetti, oltre al problema tecnico imprevisto, i riparatori devono anche confrontarsi con l'esigenza del cliente di avere una macchina efficiente e con il suo bisogno di poter contare sempre su un servizio efficace. La pratica dei tecnici - che riguarda tanto il funzionamento e la manutenzione della macchina, quanto le relazioni sociali con i clienti e tra gli stessi tecnici - genera costantemente l'occasione di elaborare nuove analisi dei problemi, di trovare nuove soluzioni e dunque di produrre nuova conoscenza. Attraverso la pratica, dunque, pervengono all'elaborazione di repertori di 'saperi in uso locali' molto specifici che costituiscono un patrimonio di conoscenze rilevanti per la loro attività. Le nuove conoscenze circolano tra tutti i tecnici della stessa 'linea' organizzativa grazie alla comunicazione informale e agli scambi di esperienze che avvengono negli interstizi dei tempi e dei luoghi predefiniti dall'organizzazione per lo svolgimento delle attività. Così succede che, davanti alla macchinetta del caffè, si creino le occasioni per raccontarsi le 'storie di guerra', ossia quelle esperienze di intervento particolarmente problematiche che hanno dato luogo a soluzioni innovative. Attraverso questi racconti - e le relazioni che li sostengono (basate su fiducia, stima professionale, sentimento di identificazione nel gruppo e solidarietà organizzativa) - le conoscenze possono circolare dando luogo a 'fenomeni di apprendimento che dalla pratica hanno origine ed alla pratica ritornano'.

La storia dei tecnici addetti alla riparazione delle fotocopiatrici è uno dei tanti casi paradigmatici utili a descrivere una tipica esperienza di apprendimento nella pratica ed a rendere più chiari gli assunti su cui si fonda il concetto di CdP. Al tempo stesso consente di svolgere alcune brevi considerazioni direttamente legate alle implicazioni metodologiche del discorso sulla comunità di pratica. La prima è orientata a segnalare come, nel dispiegarsi delle dinamiche (esperienziali, rela-

496 Orr, J. (1995), "Condividere le conoscenze, celebrare l'identità: la memoria di comunità in una cultura di servizio", in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento, op. cit.*

zionali e situate) dell'apprendere, le dimensioni dell''improvvisazione', della 'collaborazione' e della 'narrazione'[497] costituiscano (e il caso dei riparatori lo mostra molto chiaramente) gli elementi fondamentali per l'identificazione di un gruppo professionale che si caratterizza come CdP.

Attraverso l''improvvisazione' gli attori fanno fronte ad impreviste (ed improvvise) situazioni problematiche della loro pratica rispetto alle quali il bagaglio delle risposte di routine non è sufficiente per lo svolgimento ordinario del compito: procedendo per prova ed errore inventano soluzioni nuove ai problemi e in tal modo apprendono e generano nuova conoscenza utile alla loro pratica. La 'collaborazione' è una forma spontanea di cooperazione organizzativa basata sulla solidarietà e sul sostegno reciproco davanti alle necessità di affrontare e risolvere problemi comuni originati dalla pratica: si collabora alla (e soprattutto si condivide la) soluzione dei problemi, si rendono disponibili per tutti le conoscenze di ciascuno generando in tal modo il sapere collettivo proprio del gruppo.

La 'narrazione' - che gli attori sviluppano informalmente scambiandosi le esperienze di soluzione dei problemi legati alla loro attività - rende possibile l'attribuzione di significato all'esperienza nella misura in cui il racconto di un evento non solo trova - attraverso la riflessione e la sua ricostruzione secondo un ordine logico - una formalizzazione ed una cristallizzazione utile per il futuro, ma riesce anche ad essere comprensibile agli altri e a diventare parte integrante della memoria collettiva del gruppo e della sua identità. La seconda considerazione assume l'intreccio di 'improvvisazione, collaborazione e narrazione' come un utile punto di riferimento per elaborazioni metodologiche di tipo attivo e riflessivo che, muovendo dagli orientamenti interpretativi del filone di studi sulle CdP, in particolare di quelli legati all'ipotesi dell'intervento finalizzato al sostegno e allo sviluppo di comunità, diano forza (nel senso indicato nei paragrafi 8.2 e 8.3 di questo articolo) alla prospettiva del rinnovamento delle culture pratiche dell'azione formativa.

497 Brown, J.S. e Duguid, P. (2001), *La vita sociale dell'informazione*, Etas, Milano, pp. 90-92.

8.5 PRATICHE DI COMUNITÀ DI PRATICA

Le prospettive metodologiche aperte dagli studi sulle comunità di pratica sono direttamente legate agli sviluppi della ricerca che, nell'arco degli ultimi quindici anni, impegna studiosi - Wenger in primo luogo - e molti *practitioner* in un lavoro di rielaborazione in chiave metodologica e di traduzione 'applicativa' del concetto di che da schema analitico-descrittivo delle forme dell'apprendimento situato e della produzione locale di sapere pratico si trasforma[498] in punto di riferimento per quanti, nel mondo delle organizzazioni (dai *knowledge manager* agli operatori della formazione), sono interessati alla valorizzazione delle esperienze informali di produzione della conoscenza ed allo sviluppo autonomo sul lavoro delle risorse professionali.

Le 'tendenze applicative' in uso nelle organizzazioni (ma anche nell'ambito di una crescente varietà di contesti inter-organizzativi legati, ad esempio, allo sviluppo di iniziative progettuali che impegnano una pluralità di organizzazioni) sono associate alla prospettiva dell''intervento' finalizzato a supportare le dinamiche locali dell'apprendimento e il miglioramento delle prestazioni professionali, e sono riconducibili a due orientamenti metodologici di fondo[499]. Entrambi muovono dal riconoscimento dell'utilità delle dinamiche di apprendimento informale già esistenti, ma si caratterizzano per il fatto di proporre stilizzazioni distinte del modo di concepire e interpretare l'intervento.

Il primo, prevalentemente interessato all'elaborazione di configurazioni ideali, modelli e strumenti per l'apprendimento che possano trovare un ampio spettro di campi di applicazione, può essere sommariamente descritto come un approccio basato sulla progettazione di 'ambienti' il cui scopo è quello di potenziare ed ampliare la circolazione della conoscenza attraverso la moltiplicazione delle occasioni (e l'estensione dei tempi e degli spazi) di interazione tra i soggetti e l'ampliamento delle possibilità di raccolta e di 'diffusione' delle innovazioni localmente prodotte. Si tratta di dispositivi e accorgimenti - supportati quasi sempre da basi tecnologiche appositamente predisposte - che consentono ai membri della comunità di interagire (in presenza o a distanza, sincronicamente o asincronicamente) e di accedere a banche-dati anche mediante criteri di ricerca avanzata.

---

498 Non rientrando tra gli scopi di questo contributo la ricostruzione delle traiettorie legate al processo di evoluzione delle idee originarie sulla CdP - per una descrizione ben documentata di questi sviluppi è utile il rinvio ai già citati articoli di Tomassini, Bonaretti (Tomassini, M. e Bonaretti, M. (2002), "Le comunità di pratica nei processi di innovazione nella pubblica amministrazione", *op. cit.*) e di Landri (Landri, P. (2006), "Tra comunità e pratica", *op. cit.*), mi limito qui ad osservare che proprio all'intreccio tra i contributi della ricerca, le elaborazioni metodologiche e le sperimentazioni sul campo largamente riconducibili alle successive traduzioni del discorso è in larga misura dovuto il successo (che rischia di diventare una delle tante mode manageriali) che il tema delle comunità di pratica riscuote, ormai da alcuni anni, in una gran varietà di contesti.

499 Lipari, D. e Valentini, P. (2004), "Pratiche di comunità di pratica", in *Adultità*, n. 20.

La ricerca continua finalizzata allo sviluppo di questi dispositivi può risultare molto utile al potenziamento delle esigenze e delle dinamiche di cooperazione della comunità. Occorre tuttavia mettere in evidenza alcuni rischi che possono derivare da un uso 'improprio' e 'onnipervasivo' di una simile prospettiva: nessun dispositivo può risultare efficace se considerato come modello standard da estendere a qualsiasi contesto e a prescindere dai necessari (e negoziati) adattamenti locali. Né ci si può basare unicamente sulle presunte 'capacità' delle tecnologie di diventare automaticamente veicolo di cooperazione solo in virtù del fatto di essere state progettate a questo scopo: l'introduzione di tecnologie ed accorgimenti ad essa associati, per essere efficace, dovrebbe essere vissuta dagli attori come un reale potenziamento delle dinamiche concrete della vita sociale della comunità di pratica.

Ogni schema d'intervento di supporto non può fare a meno della cooperazione interpretativa dei soggetti che, negli ambiti locali in cui agiscono, negoziano costantemente il significato di ciò che fanno, si esprimono secondo modalità del tutto imprevedibili e pertanto la costruzione di strumenti d'intervento non può prescindere da letture preliminari dei contesti d'azione e dal consenso attivo degli attori interessati. Se è impossibile, da questo punto di vista, ipotizzare la riproduzione meccanica di misure standard, tanto meno esse possono essere proposte e applicate facendo appello a presunte tendenze spontanee dei soggetti a cooperare e ciò emerge con una certa evidenza in molte esperienze di applicazione di dispositivi a supporto della circolazione della conoscenza e dell'interazione (specie a distanza) tra i soggetti; in questi casi[500], il passaggio preliminare del 'riconoscimento' delle dinamiche dell'apprendimento situato tende ad essere messo in secondo piano (o addirittura ignorato) nella convinzione che sarebbe sufficiente sollecitare - mediante l'introduzione e l'uso di tecnologie appropriate - le naturali tendenze degli attori a liberare quelle energie creative e collaborative che l'organizzazione tradizionale scoraggia e disincentiva.

Questa prospettiva conduce al paradosso di 'spiegare' gli insuccessi attribuendone la responsabilità ai limiti di 'arretratezza culturale' del contesto o alla scarsa disponibilità degli attori ad esprimersi. Il secondo orientamento, che, come ho già anticipato, matura nell'alveo del programma di ricerca sulla comunità di pratica del quale costituisce il più rilevante punto di approdo metodologico[501], concepisce l'intervento come azione orientata soprattutto ad evitare l'indebolimento nel tempo della vitalità delle relazioni e delle dinamiche proprie della comunità di pratica. Nella misura in cui le sono irriducibilmente 'spontanee e volontarie', l'ipotesi di sostenerne la 'costruzione' - o meglio, come suggerito da Wenger, di

500 Lipari, D. (a cura di) (2004), *L'approccio-comunità*, *op. cit*.

501 Wenger, E. e Snyder, W.M. (2000), "Communities of Practice: The Organizational Frontier", *op. cit.*; e soprattutto Wenger, E., Mc. Dermott, R. Snyder, W.M. (2002), *op. cit*.

'coltivarle' - dipende in larga misura dalla capacità che esse hanno di sprigionare energia, passione (per molti versi eccitazione), valore, in una parola, la 'necessaria vitalità' grazie alla quale è possibile mantenere alto nel tempo il grado di implicazione e di coinvolgimento dei suoi partecipanti.

La vitalità non può essere istituita per decreto e nemmeno 'costruita' per via progettuale, ma può, invece, in gruppi effettivamente motivati a stare insieme e capaci di sviluppare forme concrete di interazione, essere sostenuta e incoraggiata attraverso specifici 'interventi' (non invasivi, né direttivi) di 'coltivazione'[502]. Sul piano del metodo, la 'coltivazione' alla quale pensano Wenger e i suoi colleghi può essere attivata secondo un 'modello' in cui l'intervento si configura come sostegno agli attori della comunità nella loro attività di analisi dei problemi emergenti (non solo dalle pratiche, ma anche dalle stesse relazioni tra gli attori). Questa stilizzazione dell'intervento può essere tematizzata nei termini della 'coltivazione' proprio perché assume la vitalità della CdP e delle sue dinamiche come un processo autonomo - mai del tutto prevedibile o riducibile ad uno schema lineare e predeterminato di crescita - con il quale rapportarsi in modo delicato e discreto. L'idea di 'coltivazione', pur avendo dei tratti in comune con quella classica di 'progettazione' (organizzativa o della formazione), si distingue da essa nella misura in cui la sua azione rinvia a pratiche fondate su relazioni con un 'oggetto', 'i soggetti che si riconoscono nella comunità e nelle sue pratiche', dotato di autonomia e spontaneità mai del tutto riducibili agli obiettivi fissati in anticipo e agli effetti sperati dall'intervento.

Da questo punto di vista, si tratta di un approccio che evita accuratamente ogni tipo di soluzione standardizzata di intervento, per concentrarsi, invece, su pratiche di sostegno che mirano a stimolare tra i membri del gruppo capacità di 'individuazione e di analisi dei problemi' che nella vita delle comunità sono costantemente generati tanto dalle pratiche e dalle dinamiche relazionali interne, quanto dalle influenze provenienti dall'esterno e che, se non affrontati in modo appropriato, alla lunga, possono determinare il progressivo indebolimento della comunità, ovvero della capacità dei soggetti concreti che vi transitano di scambiare, rinnovare e far circolare le proprie conoscenze.

Sul terreno delle indicazioni metodologiche e dei suggerimenti, l'approccio proposto da Wenger e colleghi[503], in primo luogo, assume come tratti costitutivi di una comunità di pratica tre 'elementi':

1 il 'campo tematico' (*domain*) che struttura l'identità, i valori e gli obiettivi dei suoi membri;

---

502 Alla metafora della "coltivazione", che mi pare un po' troppo ancorata ad un'idea organicistica del processo al quale si allude, preferisco quella della "cura" nel senso di "prendersi cura" che, a mio modo di vedere, mette in evidenza, più di quanto non faccia la prima, l'autonomia dei soggetti, oltre che l'idea relazionale ed intersoggettiva del processo di 'accompagnamento'.

503 Wenger, E., Mc. Dermott, R. Snyder, W.M. (2002), *op. cit*.

2 la ‘comunità’, in quanto contesto sociale dell’apprendimento e ‘luogo’ di costruzione relazionale della fiducia, del rispetto, dell’ascolto reciproco, della condivisione delle idee[504];
3 la ‘pratica’, che, in quanto ‘set di cornici interpretative, di idee, strumenti, informazioni [...], storie e documenti condivisi dai membri della comunità’, racchiude in sé ‘... la specifica conoscenza che la comunità sviluppa, mantiene e condivide’[505]. Sottolinea, in secondo luogo, come proprio a partire da questi tre elementi costitutivi - sui quali occorre agire simultaneamente e in parallelo - si sviluppa il lavoro di ‘coltivazione’ della comunità. Ciò significa che, sul versante del ‘campo tematico’ (*domain*), occorre individuare il tema o i temi che costituiscono oggetto d’interesse strategico e attorno ai quali gli attori si associano tra loro e costruiscono la loro identità; al tempo stesso, attorno a quei temi, occorre favorire la ‘nascita’ della ‘comunità’ incoraggiando la fiducia reciproca tra i partecipanti e, infine, sul versante della ‘pratica’, diventa cruciale mettere in evidenza e valorizzare la ‘produttività’ della comunità, vale a dire tutto ciò che in termini di nuove conoscenze, frutto del lavoro dell’insieme, il gruppo riesce di volta in volta a conseguire.

Muovendo da questi pre-requisiti, l’‘arte del *community development*’[506] si basa sui seguenti ‘principi’[507] da intendere non come regole fisse, ma come punti di riferimento (flessibili e ampiamente modificabili in rapporto alla situazione del campo) dell’intervento:
1 ‘progettare per l’evoluzione’ - l’idea progettuale suggerita è quella di rispettare la naturale tendenza della comunità a seguire il suo processo di sviluppo senza proporre/imporre visioni strutturali precostituite. Le traiettorie di evoluzione seguono la particolare dinamica della comunità ed è proprio su questa dinamica che si concentra l’attenzione di ri-definizione costante della sua configurazione ‘strutturale’;
2 ‘creare un dialogo tra prospettive interne ed esterne’ - l’acquisizione e scambio di informazioni, di esperienze, di visioni e prospettive tra i membri della comunità con (e su) ciò che avviene fuori da essa è cruciale poiché, mentre da un lato evita l’illusione dell’autosufficienza e la chiusura del gruppo in logiche ‘difensive’, dall’altro favorisce la riflessione, il confronto, il rafforzamento delle potenzialità di apprendimento e di crescita;
3 ‘promuovere diversi livelli di partecipazione’ - da intendere nel senso di favorire forme di partecipazione che evitino la cristallizzazione di ruoli fissi; da qui l’importanza che tutti i membri della comunità (a prescindere dalla loro posi-

504 Ivi, p. 28.
505 Ivi, p. 29.
506 Ivi, p. 47; e questo è un altro modo di etichettare la pratica della coltivazione.
507 Ivi, p. 51-63.

zione di attori centrali o periferici rispetto alle pratiche) siano stimolati a coinvolgersi valorizzando le specifiche motivazioni di ciascuno;

4 'sviluppare simultaneamente spazi pubblici e spazi privati' - la creazione di 'luoghi' (siti web, forum in rete, eventi speciali, ecc.) che costituiscano altrettante occasioni pubbliche di incontro tra tutti i membri della comunità, così come l'incoraggiamento di interazioni dirette a tu-per-tu tra i partecipanti che rappresentano sul piano progettuale un elemento decisivo per il successo della comunità nella misura in cui, attraverso lo sviluppo di pratiche relazionali pubbliche e private (costituite da scambi, approfondimenti, conoscenza reciproca, ecc.), si rafforzano i tratti identitari e le capacità riflessive della comunità;

5 'focalizzarsi sul valore' - concentrare l'attenzione sul valore che, di volta in volta, a partire dai suoi primi passi, la comunità riesce a generare è importante perché dalla considerazione del valore delle acquisizioni (conoscenze, nuove capacità, sicurezza, identità, ecc.) di ciascuno e dell'insieme, è possibile alimentare l'energia, la vitalità e le ragioni della partecipazione, oltre che favorire la visibilità e il riconoscimento dell'importanza della comunità nell'organizzazione; poiché il valore non sempre è immediatamente percepibile, occorre puntare su iniziative capaci di farlo emergere e di rafforzare nei partecipanti la consapevolezza della sua rilevanza;

6 'combinare la familiarità con l'eccitazione' (*exitement*) - equivale a combinare insieme routine e innovazione; bisogna, cioè, fare in modo che il fatto di partecipare alla vita della comunità costituisca per ciascuno dei suoi membri un'esperienza 'familiare e confortevole' (ognuno deve 'sentirsi a casa propria') grazie alla quale il dialogo con gli altri sia tranquillo e produttivo; ma al tempo stesso è utile spezzare il flusso ordinario delle relazioni di routine introducendo elementi di novità, eventi inattesi (nuove idee, nuovi partecipanti, ecc.) capaci di stimolare l''eccitazione', l'interesse e la vitalità del gruppo;

7 'creare un ritmo' - significa comprendere ed incoraggiare la riflessione sulle modalità (ordinate secondo cadenze e sequenze specifiche) che la comunità utilizza per lo svolgimento delle sue pratiche e che in genere corrispondono agli accordi su come fare le cose stipulati dai membri del gruppo. La giusta combinazione tra tempi e modi di svolgimento delle attività, cioè il 'ritmo' con cui la comunità sviluppa la sua azione, 'è il più importante indicatore della sua vitalità'[508].

Come si vede, si tratta di raccomandazioni, di suggerimenti che, nel loro insieme, si differenziano molto nettamente dalle prospettive classiche della progettazione sia perché in questa visione non c'è traccia di 'pre-ordinazione' dell'intervento secondo un criterio rigido, sia perché i sette 'principi' proposti non sono presentati come uno schema procedurale di operazioni disposte secondo una sequenza di 'passaggi' concatenati tra loro. Si tratta piuttosto di un insie-

508 Ivi, p. 63.

me di 'accorgimenti' orientativi di cui tener conto nel lavoro di 'sviluppo' e di sostegno di una comunità ben sapendo che le azioni alle quali essi rinviano sono spesso intrecciate tra loro (non hanno cioè un ordine sequenziale), richiedono capacità combinatorie, flessibilità nel dosaggio degli 'elementi', creatività, improvvisazione.

Coltivare una comunità significa dunque assumersi il compito di seguirla e accompagnarla, facilitandone i processi e le dinamiche, con la consapevolezza del fatto che - come ogni altro organismo vivente - essa segue il suo 'naturale ciclo di nascita, crescita e morte'[509]. E il ciclo di vita di una comunità, secondo la prospettiva della coltivazione, si snoda lungo una traiettoria (entro la quale a vari gradi di rilevanza e di intensità, di volta in volta, entrano in gioco le tre dimensioni costitutive del 'campo tematico', della 'comunità' e della 'pratica') i cui 'passaggi' evolutivi sono i seguenti: il primo è costituito dalla 'scoperta della comunità potenziale' (l'avvio è in genere caratterizzato da reticoli sociali informali già esistenti i cui attori riconoscono l'interesse comune ad aggregarsi attorno ad una pratica e alle relative conoscenze da condividere); il secondo consiste nell''inizio della crescita' (*coalescing*) nella quale comincia ad emergere il valore dell'insieme (la cooperazione, la condivisione, la negoziazione del significato, ecc.) e la sua vitalità; il terzo è caratterizzato dalla 'maturità', i cui tratti essenziali sono la consapevolezza identitaria del gruppo, l'attenzione a 'gestire' i confini, la concentrazione sugli obiettivi, sull'organizzazione delle conoscenze acquisite, sul loro consolidamento; il quarto, è contraddistinto dalla 'gestione' (*stewardship*) ed impegna i membri della comunità nella riflessione sull'uso delle conoscenze acquisite, in attività di 'governo' dei problemi riguardanti le relazioni interne e il presidio dei confini; il quinto, infine, riguarda la 'trasformazione' della comunità ed è caratterizzato da fenomeni fisiologici di indebolimento della vitalità dell'insieme (vengono cioè meno gli elementi coesivi, lo slancio, l'interesse e il piacere del gruppo - o di molti dei suoi membri - a stare insieme); nello stadio finale dello sviluppo di una comunità il cambiamento può assumere una varietà di 'forme': dalla dispersione del gruppo (molti dei suoi componenti fanno venir meno la loro partecipazione, la comunità si divide generando altre comunità, ecc.) alla sua istituzionalizzazione in unità organizzativa formalizzata[510].

---

509 Ivi, p. 68.

510 A proposito del 'ciclo di vita' delle comunità di pratica, una ricerca che ha coinvolto 10 responsabili di iniziative progettuali variamente legate all'approccio orientato alla costruzione di CdP (Cfr. Lipari, D. (2004), *op. cit.*), ha mostrato come, nelle esperienze analizzate, le dinamiche che caratterizzano il processo di "crescita" di una comunità sono associate a tre distinti "passaggi": 1) 'senso di appartenenza' (coincide con la scoperta dell'interesse a stare insieme ed a condividere una serie di pratiche, ad identificarsi con il gruppo e con la capacità dell'insieme di acquisire linguaggi comuni e di condividere problemi e obiettivi); 2) 'partecipazione attiva' (caratterizzata da esperienze di scambio di idee, documenti, materiali, soluzioni, ecc.; è insomma legata agli eventi concreti, al loro svolgersi e all'interiorizzazione dello scopo che accomuna i partecipanti, della loro esperienza, delle possibilità ad essa associate); 3) 'autogestione' (nella quale i partecipanti non hanno più bisogno di un animatore, ma assumono direttamente - attraverso specifiche forme di auto-organizzazione -

8.5 Pratiche di comunità di pratica

L'approccio della coltivazione, al di là di ogni possibile considerazione sulla metafora organicistica su cui si basa, rappresenta un punto di riferimento di grande utilità (e duttilità) per lo sviluppo ed il sostegno di comunità di pratica nella misura in cui si configura nei termini di un metodo riflessivo grazie al quale i soggetti stessi - adeguatamente supportati da specialisti esterni il cui ruolo è essenzialmente legato alla 'facilitazione' dei processi autonomi di elaborazione e di (auto)costruzione del gruppo - ipotizzano i nodi delle dinamiche sociali del loro apprendimento proponendo e sperimentando, ad ogni stadio della loro crescita individuale e collettiva, le soluzioni di volta in volta individuate nel confronto tra loro e con le loro pratiche. Si tratta, in sintesi, di una 'prospettiva di intervento, di facilitazione e di consulenza orientata a sviluppare nei membri della comunità capacità riflessive sulle loro pratiche'.

Una prospettiva che trova rilevanti punti di convergenza con indirizzi di metodo ispirati alla ricerca-azione[511] ed all'*action-learning*[512]: l'uno e l'altro, come è noto, combinando insieme indagine, riflessione ed intervento, non solo consentono agli attori coinvolti nel processo di scoprire, osservare, rappresentare e risolvere i problemi, ma portano anche a riflettere sulle modalità di apprendimento in azione e di integrazione delle conoscenze (su valori, assunti e tecniche), rendendo possibile, per questa via, l'attivazione di processi riflessivi riguardanti anche il 'come' si apprende. Ed è proprio in quest'ottica che può essere assunta come una prospettiva di metodo orientata al rinnovamento dell'azione formativa tanto sul versante delle sue logiche e delle sue pratiche, quanto su quello delle culture professionali dei suoi operatori.

i ruoli necessari alla gestione: la comunità "inizia a vivere di vita propria" e il suo funzionamento si "sgancia" dai tempi e dalle forme di organizzazione previsti da chi ne ha promosso l'istituzione) (Ivi, pp. 24-27).

511 Cfr.: Lewin, K. (1972), *op. cit.*; Marrow, A. (1969), *The Pratical Theorist. The Life and Work of Kurt Lewin*, Basic Books, New York; Pellerey, M. (1980), "Il metodo della ricerca-azione di K. Lewin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni", in *Orientamenti pedagogici*, n. 2; Butera, F. (1979), "La ricerca intervento", *op. cit*; Hess, R. (1983), "Histoire et typologie de la recherche-action", in *Pour*, n. 90; Le Boterf, G. (1983), "La recherche-action: une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux", in *Pour*, n. 90; Susman, G.I., Evered, R.D. (1985), "Una valutazione dei meriti scientifici della ricerca-intervento", in *Studi organizzativi*, n. 2; Lipari, D. (1998), "Il funzionamento organizzativo della segreteria di una scuola elementare. Un'esperienza di ricerca-azione", in AA.VV., *Percorsi di Qualità*, ed. Anicia, Roma.

512 Cfr. Revans, R.W. (1983), *op. cit.*; Vince, R. e Martin, L. (1993), "Inside Action Learning: an Exploration of the Psychology and the Politics of the Action Learning", in *Management Education and Development*, part 3, Autum; Cecchinato, F. e Nicolini, D. (a cura di) (2005), *Action Learning*, *op. cit*.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV. (2004), *Apprendimento di competenze strategiche*, Franco Angeli, Milano.

AJELLO A.M. (2002), "La competenza situata. Valutazione e certificazione", in A.M. AJELLO (a cura di) (2002), *La competenza*, Il Mulino, Bologna.

ALBERICI A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano.

ALBERICI A. e SERRERI P. (2003), *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze*, Monolite, Roma.

ALBY F. e MORA F. (2004), *Il bilancio di competenze. Conoscere se stessi e capire le organizzazioni*, Carocci, Roma.

ARENDT H. (1987), *Labor, work, Action*, Harcourt Brace & Company, New York.

ARENDT H. (1994), *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano.

ARENDT H. (1997), *Lavoro, opera, azione. Le forme della vita attiva*, Ombre Corte, Verona.

ARGYRIS C. e SCHÖN D. (1978), *Organizational learning: A Theory of Action Perspective*, Mass., Addison-Wesley, Cambridge.

BAGNASCO A. (1999), *Tracce di comunità*, Il Mulino, Bologna.

BAUMAN Z. (2001), *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari.

BECK U. (1999), in U. BECK, A. GIDDENS, S. LASH (1999), *Modernizzazione riflessiva*, Asterios, Trieste.

BECK U. (2000), *I rischi della libertà*, Il Mulino, Bologna.

BELL D. (1973), *The Coming of Post-industrial Society: A Venture in Social Forecasting*, Basic Book, New York.

BOGENRIEDER I. e NOOTEBOOM B. (2004), "The Emergence of Learning Communities: A Theoretical Analysis", in H. TSOUKAS e N. MYLONOPOULOS (a cura di), *Organizations as knowledge systems*, Palgrave Macmillan, New York.

BOLDIZZONI D. e NACAMULLI R. (a cura di) (2004), *Oltre l'aula. Strategie di formazione nell'economia della conoscenza*, Apogeo, Milano.

BOURDIEU P. (2005), *Il senso pratico*, Armando, Roma.

BOURDIEU P. (2003), *Per una teoria della pratica*, Cortina, Milano.

BROWN J.S. e DUGUID P. (1995), "Apprendimento nelle organizzazioni e comunità di pratiche", in C. PONTECORVO, A.M. AJELLO e C. ZUCCHERMAGLIO (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento,* Led, Milano (ed. or.: BROWN J.S. e DUGUID P. (1991), "Organizational Learning and Communities of Practice: Toward a unified view of working, learning and innovation", in *Organization Science*, 2/1).

BROWN J.S. e DUGUID P. (2002), "Le comunità di pratica", in *Sviluppo & Organizzazione*, n. 190 (ed. or.: BROWN J.S. e DUGUID P. (2001), "The Communities of Practice", in *Organization Science*, n. 2).

BROWN J.S. e DUGUID P. (2001), *La vita sociale dell'informazione*, Etas, Milano.

BRUNER J. (2003), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari (ed. or.: BRUNER J. (1986), *Actual Minds, Possibile Worlds*, Mass-London, Harward University Press, Cambridge).

Bruscaglioni M. (2003), "Empowerment della formazione e formazione all'empowerment", in *For*, n. 57.
Bruscaglioni M. (1995), "Formazione empowerment", in *Adultità*, n. 2.
Butera F. (1979), "La ricerca intervento", in *Studi Organizzativi*, n. 1-2.
Cartoccio A., Forti D. e Varchetta G. (1988), *Action learning: una formazione oltre l'aula*, Unicopli, Milano.
Cecchinato F. e Nicolini D. (a cura di) (2005), *Action learning*, Il Sole 24 Ore, Milano.
Crespi F. (1989), *Azione sociale e potere*, Il Mulino, Bologna.
Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano.
Demetrio D. (a cura di) (1995), *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Franco Angeli, Milano.
Dewey J. (1961), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze.
Dewey J. (1973), *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino.
Di Gregorio R. (1994), *La formazione-intervento nelle organizzazioni. Esperienze e strumenti*, Guerini e Associati, Milano.
Engestrom Y. (1987), *Learning by expanding*, Orienta-Konsultit Oy, Helsinki.
Esposito R. (1998), *Communitas. Origine e destino*, Einaudi, Torino.
Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Bruno Mondadori, Milano.
Gherardi S. (2006), *Organizational Knowledge. The Texture of Workplace Learning*, Molden, Mass., Blackwell.
Gherardi S. (2003), "Il sogno e il disincanto del *knowledge management*", in *Studi organizzativi*, n. 1.
Gherardi S. (2000), "La pratica quale concetto fondante nello studio dell'apprendimento organizzativo", in *Studi organizzativi*, n. 1.
Giddens A. (1994), *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna.
Giddens A. (1999), in U. Beck, A. Giddens, S. Lash (1999), *Modernizzazione riflessiva*, Asterios, Trieste.
Grasseni C. e Ronzon F. (2004), *Pratiche e cognizione. Note di ecologia della cultura*, Meltemi, Roma.
Himanen P. (2001), *L'etica hacker e lo spirito dell'età dell'informazione*, Feltrinelli, Milano (ed. or: Himanen P. (2001), *The Hacker Ethic and the Spirit of the Information Age*, Random House, Inc., New York).
Hess R. (1983), "Histoire et typologie de la recherche-action", in *Pour*, n. 90
Kaneklin C. e Scaratti G. (a cura di) (1998), *Formazione e narrazione*, Cortina, Milano.
Knowles M. (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia*, Cortina, Milano.
Kuhn T.S. (1978), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino (ed. or. Kuhn T.S. *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago Univ. Press, Chicago).
Landri P. (2006), "Tra comunità e pratica", in *Sociologia del lavoro* (in corso di pubblicazione).

LATOUR B. (2002), “Una sociologia senza oggetto? Note sull’interoggettività”, in E. LANDOWSKI e G. MARRONE (a cura di) (2002), *La società degli oggetti. Problemi di interoggettività*, Meltemi, Roma.
LAVE J. e WENGER E. (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
LE BOTERF G. (1983), “La recherche-action: une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux”, in *Pour*, n. 90.
LEWIN K. (1972), *Teoria e sperimantazione in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna.
LIPARI D. (a cura di) (2004), *L’approccio-comunità*, Formez, Roma.
LIPARI D. (2002), “Note su ‘formazione’ e ‘processo formativo’“, in *Adultità*, n. 16
LIPARI D. (2002), *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini e Associati, Milano.
LIPARI D. (1998), “Il funzionamento organizzativo della segreteria di una scuola elementare. Un’esperienza di ricerca-azione”, in AA.VV., *Percorsi di Qualità*, ed. Anicia, Roma.
LIPARI D. e VALENTINI P. (2004), “Pratiche di comunità di pratica”, in *Adultità*, n. 20.
MARROW A. (1969), *The Pratical Theorist. The Life and Work of Kurt Lewin*, Basic Books, New York.
MONTEDORO C. (a cura di) (2002), *Le dimensioni metacurriculari dell’agire formativo*, Franco Angeli, Milano.
MONTEDORO C., PEPE D., SERRA F. (2006), “La formazione oggi: ruolo e prospettive”, in *Sociologia del lavoro*, n. 103.
MORETTI G. (a cura di) (2003), Pratiche di qualità e ricerca-azione, Anicia, Roma.
ORR J. (1995), “Condividere le conoscenze, celebrare l’identità: la memoria di comunità in una cultura di servizio”, in C. PONTECORVO, A.M. AJELLO e C. ZUCCHERMAGLIO, *I contesti sociali dell’apprendimento,* Led, Milano (ed or.: ORR J., “Sharing Knowledge, Celebrating Identities, War Stories and Communities Memory in a service culture”, in D. MIDDLETON e D. EDWARDS (a cura di) (1990), *Collective Remembering*, Sage, London).
PELLEREY M. (1980), “Il metodo della ricerca-azione di K. Lewin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni”, in *Orientamenti pedagogici*, n. 27.
PICCARDO C. (1995), *Empowerment*: *strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Cortina, Milano.
PONTECORVO C., AJELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO C. (a cura di) (1995) I contesti sociali dell’apprendimento, Led, Milano.
QUAGLINO G.P. (2005), “Postfazione” a *Fare formazione*, Cortina, Milano.
QUAGLINO G.P. (2002), “Una teoria della formazione?”, in *Adultità*, n. 16, 52-60.
REVANS R.W. (1983), *L’ABC dell’“imparare facendo”*, Isper, Torino (ed. or.: REVANS R.W. (1983), *ABC of Action Learning*, Chartwell Bratt, Bromley, UK).
SCARATTI G. (2006), *L’(in)effabile dicibilità delle comunità di pratica*. “Prefazione” a E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano (in corso di pubblicazione).

SCARATTI G. (2005), “Azione formativa e processi di costruzione di conoscenza”, in A. BRUNO, C. KANEKLIN, G. SCARATTI (2005), in *I processi di generazione delle conoscenze nei contesti organizzativi e di lavoro*, Vita e Pensiero, Milano.

SCHÖN, D. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari (ed. or: SCHÖN, D. (1983), *The Reflective Practitioner*, Basic Books, Inc., New York).

SCHÖN, D. (1991), *The Reflective Tourn*, Teacher College Press, New York.

SENNET R. (2006), *La cultura del nuovo capitalismo*, Il Mulino, Bologna (ed. or. SENNET R. (2006), *The Culture of the New Capitalism*, Yale University Press, New Haven-London).

SENNET R. (1999), *L’uomo flessibile*, Feltrinelli, Milano.

SIMON H. (1984), *La ragione nelle vicende umane*, Il Mulino, Bologna.

SUSMAN G.I. e EVERED R.D. (1985), “Una valutazione dei meriti scientifici della ricerca-intervento”, in *Studi organizzativi*, n. 2.

TOURAINE A. (1969), *La societé post-industrielle*, Denoël, Paris.

TOMASSINI M. e BONARETTI M. (2002), “Le comunità di pratica nei processi di innovazione nella pubblica amministrazione”, in F. BATTISTELLI (a cura di) (2002), *La cultura delle amministrazioni fra retorica e innovazione*, Franco Angeli, Milano.

TONNIS F. (1979), *Comunità e società*, ed. di Comunità, Milano (ed. or.: TONNIS F. (1987), *Gemeinschaft und Gesellschaft*, O.R. Reislad, Leipsig).

VINCE R. e MARTIN L. (1993), “Inside Action Learning: an Exploration of the Psychology and the Politics of the Action Learning”, in *Management Education and Development*, part 3, Autumn.

WENGER E. (2000), “Communities of Practice and Social Learning Systems”, in *Organization*, Vol. 7 (2).

WENGER E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Oxford university Press, Oxford.

WENGER E., M.C. DERMOTT R., SNYDER W.M. (2002), *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press, Boston.

WENGER E. e SNYDER W.M. (2000), “Communities of Practice: The Organizational Frontier”, in *Harvard Business Review,* Jan./Feb.

ZUCCHERMAGLIO C. (1996), *Vygotskij in azienda*, Nis, Roma.

capitolo 9

LA RIFLESSIVITÀ DEI PROFESSIONISTI DELLA FORMAZIONE: VERSO LO SVILUPPO DI PRATICHE RIFLESSIVE IN CONTESTI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE*

9.1 IL PROFESSIONISTA RIFLESSIVO DELLA FORMAZIONE

Le attività che in diversi contesti europei vengono correntemente designate in termini di VET - *Vocational Education and Training* -, corrispondenti alla nostra formazione professionale in senso lato, si realizzano all'interno di un sistema estremamente complesso, abitato da una pluralità di soggetti interagenti tra loro e che è andato incontro negli ultimi anni a rilevanti trasformazioni. Nelle più diverse regioni del sistema - considerando sia la formazione professionale in vario modo attivata da istanze pubbliche sia quella privata e aziendale, e i loro molteplici intrecci - sono state introdotte nuove tecnologie, sono state create nuove strutture organizzative, si sono affermati nuovi modi di vita e di lavoro. In un tempo relativamente breve e nell'ambito di processi ancora in corso, la formazione ha vistosamente modificato la propria funzione sociale complessiva.

La funzione di rispondere a una domanda sociale stabile, soprattutto orientata verso i giovani e basata su programmi piuttosto rigidi, è stata affiancata e superata in criticità dalla funzione di fronteggiare ambienti sociali, tecnologici e di mercato altamente dinamici e instabili, con una finalizzazione prevalente ai bisogni di adulti, occupati e non occupati, i quali richiedono continui aggiornamenti e supporto a fronte di cambiamenti spesso drammatici. Continuano tuttavia a prevalere immagini stereotipate dei formatori e proposte molto tradizionali per quanto riguarda il loro sviluppo professionale. In molti ambiti i formatori continuano ad essere visti come esecutori di programmi, impegnati ad assicurare il

---

* Questo capitolo è stato scritto da Massimo Tomassini.

Massimo Tomassini è ricercatore indipendente, counselor, Professore di "Apprendimento organizzativo" presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Si dedica da lungo tempo ai temi dell'apprendimento nei contesti organizzativi. Ha recentemente curato *Organizzazione, apprendimento, competenze* (Rubettino, 2006). È tra gli autori di *Reflective Journeys. A Fieldbook for Facilitating Lifelong Learning in Vocational Education and Training*, (con Stroobants et al., Ed. Leonardo da Vinci, 2007).

trasferimento di ben definiti pacchetti di conoscenze standardizzate e - soprattutto per quanto riguarda i formatori operanti in area pubblica - a implementare norme promananti da centri decisionali superiori (la Commissione Europea, i Governi nazionali e regionali) per scopi spesso più di controllo che di sviluppo.

Correlativamente lo sviluppo professionale è visto soprattutto in termini di 'formazione dei formatori' secondo le forme di intervento più tipiche del campo (lezioni, corsi di diversa durata, strutture didattiche, etc..). Una visione diversa, potenzialmente capace di evitare i rischi insiti negli approcci dominanti, dovrebbe essere impostata a partire dal riconoscimento della complessità delle condizioni che caratterizzano i contesti più significativi della formazione professionale. Condizioni che comportano il continuo aggiornamento delle conoscenze tecniche su cui si basano le attività formative e, allo stesso tempo, una comprensione non superficiale delle esigenze da soddisfare e quindi la continua rielaborazione delle strategie di rapporto sia con i 'clienti' sia con la molteplicità degli *stakeholders* presenti nel campo. Rispetto ai primi diventa sempre più pressante il senso di responsabilità a fronte di situazioni in cui non sono solo in gioco conoscenze formalizzate ma anche necessità di sviluppo personale e organizzativo. Rispetto ai secondi cresce l'esigenza di intrattenere rapporti che siano allo stesso tempo cooperativi e propositivi. Gli sviluppi di competenza più rilevanti per il professionista della formazione appaiono, in questa prospettiva, non (o non solo) quelli legati all'efficienza astratta e all'applicazione di procedure standardizzate ma piuttosto quelli che consentono trattare situazioni reali e di istaurare a più livelli relazioni efficaci.

Questo contributo[513] si basa sull'ipotesi che all'interno degli orientamenti attualmente prevalenti esistano anche margini per interventi innovativi rispetto alla formazione dei formatori di tipo tradizionale, cui potrebbero essere co-interessati diversi soggetti: *policy makers*, parti sociali, attori del sistema della ricerca e, ovviamente, singoli formatori o gruppi di formatori aperti a nuove forme di sviluppo professionale. Tutti soggetti che potrebbero contribuire allo sviluppo di un nuovo profilo di professionisti della formazione, più coerente con gli scenari socio-economici emergenti[514]. In questa prospettiva il definire i 'formatori' come

513 Una precedente versione del presente contributo è stato presentata nel Symposium 2006 di VETNET, network permanente europeo di ricerca nel campo della formazione professionale, nell'ambito della annuale Conferenza della European Educational Research Associatrion (Ginevra, 15-18 settembre). Il paper era stato originato dalla collaborazione di chi scrive al progetto europeo "Reflect" (programma Leonardo da Vinci della Commissione Europea, bando EAC/11/04/2005), attualmente in fase di implementazione. Questo progetto è finalizzato a sperimentare una serie di "pratiche riflessive" in sistemi di formazione in cinque diversi paesi europei. La chiamata di progetti in relazione al quale è stato generato "Reflect" indica come importante focus sperimentale quello che riguarda "l'identificazione di nuove competenze (*skills and competencies*) di insegnanti e formatori della formazione professionale nonchè di altri facilitatori di apprendimento, ...in un contesto di *lifelong learning*".

514 Queste esigenze, alla base del progetto cui si riferisce il presente volume, sono compiutamente ripercorse nel contributo di C. Montedoro, D. Pepe e R. Fortunato. In particolare questo contributo

‘professionisti’ non è un mero escamotage terminologico ma il riconoscimento di spazi di attività che richiedono prestazioni di lavoro di tipo professionale incentrate su micro-decisioni basate su capacità di *problem-solving*, *problem setting*, ricerca e sviluppo che mobilitano continuamente la riflessione sull’azione[515].

9.1 Il professionista riflessivo della formazione

Il ‘professionista riflessivo della formazione’ potrebbe essere la definizione più completa per figure emergenti alle quali dovrebbe andare un’attenzione di tipo nuovo da parte sia del *policy-making* sia del sistema della ricerca. Da un lato questa definizione rappresenta un bisogno generalizzato di accrescimento delle capacità riflessive che, anche al di là della formazione, sono tipiche dell’impegno in ogni settore produttivo e professionale o in senso più lato della cittadinanza nel contesto della ‘modernità riflessiva’. In questo contesto l’azione di ogni attore sociale è infatti caratterizzata da fattori come l’autonomia nell’uso di informazioni e conoscenze, l’apprendimento continuo, la possibilità per l’*agency* individuale e collettiva di influenzare significativamente la propria presenza nei diversi contesti di azione[516]. Dall’altro lato l’espressione ‘professionista riflessivo della formazione’ riflette una spinta a una sorta di ‘doppia riflessività’ che può essere sviluppata in questo campo, laddove i formatori avvertano la necessità sia di accrescere le proprie capacità riflessive sia di finalizzarle all’introduzione di contenuti riflessivi nei più diversi settori come aspetto caratterizzante delle attività formative[517]. Ovviamente per mettere in atto interventi ispirati a questa visione occorrono strumenti appropriati, a carattere innovativo, anche se eventualmente integrabili in quadri di intervento più tradizionali.

---

sottolinea la crucialità del passaggio da un sistema di formazione professionale impegnato nella costruzione di profili professionali ad un sistema rivolto soprattutto alla gestione di situazioni professionali in continua evoluzione.

515 Questi aspetti caratterizzano il profilo del “professionista riflessivo” nell’opera di Donald Schoen cui si fa riferimento nel seguito del capitolo e che rappresenta un fondamentale contributo in questo campo. Cfr. Schön, D.A. (1993), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York e Schön, D.A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching and Learning in The Profession*, Jossey-Bass., San Francisco. Per alcuni approfondimenti sul tema della riflessività, cfr. Tomassini, M. (2006), “La riflessività tra apprendimento, competenze e contesto: una ricognizione”, in *Sviluppo & Organizzazione*, 215.

516 Un riferimento essenziale in questo campo è costituto dall’opera di Antony Giddens. Cfr., in particolare, Giddens, A. (1991), *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Polity, London.
In merito al rapporto tra *self-identity*, riflessività e sviluppo delle competenze professionali, cfr. Tomassini, M., “L’identità nei sistemi di lavoro e organizzazione: una prospettiva tardo-moderna”, in A. Talamo e F. Roma (a cura di) (2007), *La pluralità inevitabile: le identità in gioco nella vita quotidiana*, Apogeo, Milano.

517 La necessità di dare spazio alla riflessività dei formatori, ossia di intenderli come professionisti riflessivi è particolarmente avvertita nel contributo di A. Alberici in questo volume. Per molti aspetti le proposte di “pratiche riflessive” qui di seguito presentate possono essere lette in una logica sinergica, a livello teorico e di intervento, con quelle che riguardano il “bilancio di competenze” come sviluppato da Alberici. Cfr., in particolare, Alberici, A. (a cura di) (2001), *La parola al soggetto. Le metodologie qualitative nella ricerca e nella didattica universitaria*, *op. cit.*, Milano; Alberici, A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano.

9.1 Il professionista riflessivo della formazione

L'ipotesi è che metodologie riflessive del tipo di quelle di cui si rende conto nel prosieguo del capitolo possano essere di notevole utilità per innescare interventi di innovazione in campo formativo. Questo tipo di interventi non possono essere peraltro introdotti secondo schemi *top-down* ma prendono senso solo laddove riescano a porsi come prospettive di tipo *bottom-up*, sostenute dagli stessi soggetti interessati e inserite in processi in qualche modo già avviati di auto-trasformazione delle pratiche professionali e organizzative. L'ipotesi a questo riguardo è che l'interesse per le 'pratiche riflessive' possa accoppiarsi con orientamenti pre-esistenti sullo sviluppo dei professionisti della formazione nei quali si riconoscano principi quali quelli della mobilitazione delle risorse personali, dell'apprendimento continuo dalla pratica, dello sviluppo di attitudini di ricerca, della partecipazione ai processi organizzativi ed eventualmente a forme di 'comunità di pratica'.

In ipotesi, infatti, il professionista riflessivo della formazione è in primo luogo caratterizzato dalla spinta a migliorare i risultati della propria attività, in termini sia di performance sia di posizionamento nel processo formativo. Per molti aspetti questo tipo di professionista intrattiene con il proprio lavoro un rapporto da ricercatore, interessato ad analizzare ciò che accade nell'ambito della propria attività su più livelli, sia quello 'pedagogico', centrato sui risultati dei clienti, sia quelli relazionali e organizzativi nei quali sono coinvolti altri attori. Come e anche più che in ogni altra professione (con l'eccezione delle forme di insegnamento più tradizionali), le attività di formazione non si svolgono solo a livello individuale ma hanno una forte connotazione organizzativa. Diverse esperienze mostrano che in molte situazioni i formatori hanno dovuto ri-articolare i propri sistemi di competenza in modo da poter affrontare simultaneamente funzioni diverse: insegnamento e progettazione, consulenza e cura dei rapporti esterni, mentoring e supporto personalizzato, etc.. In altri casi la professione del formatore è fuoriuscita dai confini delle istituzioni tradizionali; i risultati finali della formazione dipendono allora non dalle attività di singole strutture formative ma da sforzi congiunti di organizzazioni diverse cooperanti tra loro attraverso diverse forme di aggregazione delle competenze disponibili. Infine, nella prospettiva della riflessività è importante sottolineare gli aspetti non strettamente cognitivi dell'attività formativa. Gli usi realmente consapevoli delle informazioni e conoscenze disponibili sono quelli in cui viene messa in gioco da un lato una 'conoscenza personale' in cui sono inclusi interessi, emozioni, affetti che vanno considerati anch'essi rilevanti, dall'altro lato forme di conoscenza di tipo collettivo rese possibili dalle emergenze di interazioni e saperi che si verificano nei contesti organizzativi[518].

518 Il termine "pratiche riflessive" contiene una certa ambivalenza in quanto rimanda sia alla "riflessione", attività riferita in primo luogo ad un oggetto o situazione, sia alla "riflessività", posizione da cui il soggetto include sé stesso nella riflessione. La questione è brevemente affrontata nel para-

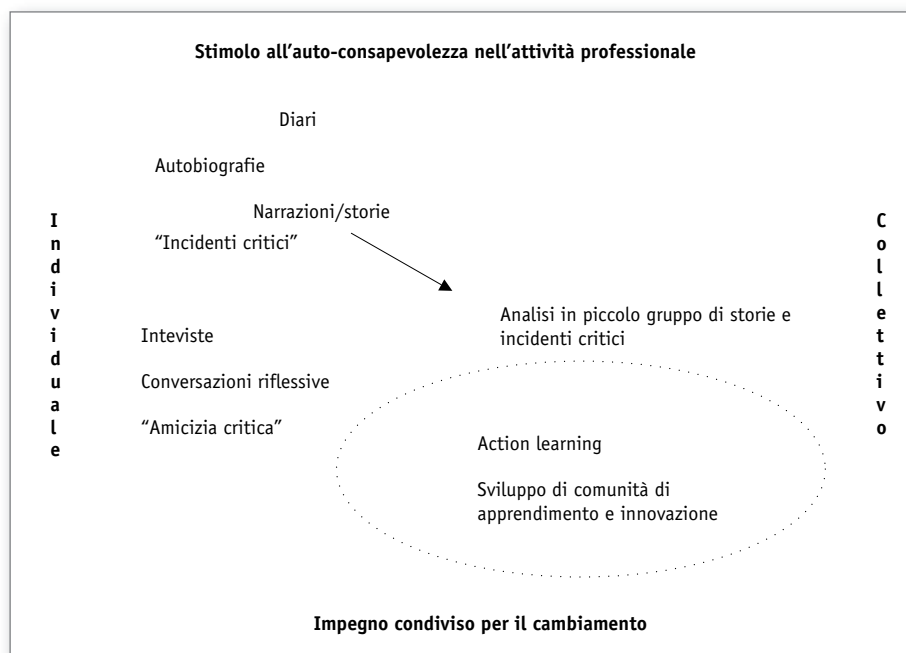
Questo tipo di presupposti sostiene diversi metodi, definiti ‘pratiche riflessive’ che il presente contributo prende in considerazione al duplice fine di una breve presentazione d’insieme (successiva sezione 2) e di un approfondimento orientato alla prospettiva di auto-trasformazione *bottom-up* cui si è fatto riferimento (sezione 3).

grafo 9.3.5 (riflessività e dimensione soggettiva) sottolineando l’importanza del secondo significato, senza peraltro pretendere di entrare in una questione affascinante quanto complessa. Cfr. Ricoeur, P. (2004), *Parcours de la reconnaissance*, ed. it. (2005), *Percorsi del riconoscimento*, *op. cit.*; Ricoeur, P. (1993), *Soi-meme comme un autre* ed. it. *Sé come un altro*, Jaka Book, Milano. Interessanti notazioni a questo riguardo sono offerte nel contributo di M. Pellerey in questo volume.

9.2 METODI PER LO SVILUPPO DELLA RIFLESSIVITÀ IN CONTESTI DI EDUCAZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

Le ‘pratiche riflessive’ nell’accezione qui adottata - in coerenza con l’approccio del progetto ‘Reflect’ - sono ‘metodi’ finalizzati a elicitare e facilitare pratiche formative di tipo riflessivo’. Metodi, in altri termini, riferiti a processi di consapevolezza individuale e di gruppo che possono essere attivati in relazione alle pratiche dei professionisti della formazione. Si tratta di un significato diverso, ancorché non contraddittorio, da quello del concetto di pratiche riflessive portato al successo da D. Schön, laddove l’enfasi non è sui metodi ma direttamente sull’azione del professionista, capace di sviluppare le proprie modalità di problem-solving e di ri-adattare le regole formali e la ‘razionalità tecnica’ delle discipline di riferimento a specifici contesti e obiettivi a partire dall’interazione dialettica con situazioni e clienti.

In questo senso la definizione di ‘pratiche riflessive’ può essere quindi riferita a un vasto insieme di metodi che sono stati sinora sviluppati soprattutto in contesti educativi (nonché in contesti di cura e servizio alle persone), ma che concettualmente comprende - come si riferisce tra breve - anche la famiglia delle *action methodologies* (in particolare l’*action learning*) di cui esistono applicazioni in ogni settore di attività. La rassegna qui presentata, che non intende avere carattere sistematico, è organizzata per raggruppamenti (cfr. Fig. 1) i quali consentono di accennare alle caratteristiche e al posizionamento reciproco di diversi tipi di metodi, in una prospettiva attenta a possibili applicazioni. In tale prospettiva i diversi tipi possono essere individuati su due assi principali: il primo che connette la dimensione ‘individuale’ con quella ‘collettiva’, il secondo che connette invece quella della sfera della ‘consapevolezza’ di individui e gruppi riguardo ai determinati stati della loro esperienza a quella dell’‘impegno al cambiamento’ riguardo agli stati stessi.

Figura 1
Diversi tipi di pratiche riflessive

9.2.1 Pratiche riflessive individualizzate

Un primo raggruppamento (in alto a destra nello schema) riguarda pratiche di scrittura individualizzate e semi-strutturate, impostate in forma di 'diari', 'autobiografie' e 'narrazioni' ('storie') della vita di lavoro e di episodi di apprendimento. Si tratta di pratiche che possono essere suggerite dai facilitatori di interventi in questo campo e in diversi modi auto-gestite dai soggetti interessati, eventualmente con il supporto/monitoraggio dei facilitatori. Scrivere è ovviamente una forma potente di riflessione in quanto può aiutare le persone a intraprendere, anche in modalità poco sofisticate dal punto di vista letterario, processi interattivi di messa a fuoco di specifici contenuti sui quali è possibile re-intervenire successivamente con re-interpretazioni, ristrutturazioni di significato e riposizionamento personale[519].

I 'diari' sono mezzi appropriati di riflessione quando si riferiscono allo svolgersi regolare delle attività o a specifiche fasi della vita lavorativa sia in termini individuali (ad esempio i primi periodi di partecipazione a un nuovo progetto, l'assunzione di una nuova posizione nell'organizzazione, etc..) sia collettivi (ad esempio per quanto riguarda eventi come ristrutturazioni organizzative, inserimento di nuovi membri dell'organizzazione, etc..). I diari rappresentano un livello di com-

519 Il tema 'dimensione narrativa', cui si accenna anche nella seconda parte del presente contributo, è più ampiamente sviluppato nel contributo di Pellerey in questo stesso volume.

plessità maggiore di quello a cui si collocano strumenti più semplici come i 'giornali di bordo' e i 'resoconti sugli stati di avanzamento', generalmente annotati in forma semplificata e impersonale. All'estremo opposto, a un livello superiore ai diari si collocano gli strumenti della 'autobiografia' che hanno qualcosa a che vedere con la metodologia delle 'storie di vita' usata nella ricerca sociologica, con la ovvia differenza che l'autobiografia viene scritta in prima persona e a prescindere da specifiche abilità di analisi e scrittura.

Le autobiografie come pratiche riflessive possono essere intese come 'viaggi del sé nel mondo'[520] attraverso cui il soggetto sviluppa diverse capacità che dovrebbero consentirgli di auto-analizzare i divari che spesso si creano tra consapevolezza ed esperienza, tra il sé e gli altri, tra la sfera cognitiva e quella emotiva nei contesti di lavoro e apprendimento. Le 'narrazioni' sono invece artefatti testuali più circoscritti, basati su insiemi di affermazioni e interpretazioni che forniscono determinati significati riguardo a eventi accaduti e che quindi permettono di trasformare esperienze vissute in resoconti utili e condivisibili. 'Narrazioni', in questo senso, è per molti aspetti sinonimo di 'storie', ossia di resoconti individuali liberi che possono ampliare le capacità di pensiero e azione attraverso l'interrogazione, la riscoperta e la ridefinizione del modo di vedere una determinata questione[521].

Le narrazioni e le storie possono essere rinforzate dall'uso di appropriate 'metafore', immagini in cui l'attore condensa significati importanti che vuole trasmettere riguardo, ad esempio, a corsi di azione da intraprendere o a situazioni che si verificano in un dato ambiente sociale. Narrazioni concise in forma di 'aneddoti' possono essere modi interessanti per far comprendere determinati contenuti sia ad altri, sia, al limite, allo stesso autore dell'aneddoto. L'uso di narrazioni, storie, metafore deve evidentemente essere strutturato nell'ambito di un intervento dotato di uno specifico percorso progettuale in cui tali metodi possono svolgere un ruolo autonomo o complementare rispetto ad altri metodi, del tipo di quelli descritti nella Fig.1. A seconda delle finalità e delle circostanze, in particolare per quanto riguarda il livello culturale dei partecipanti, la scrittura di narrazioni e storie può essere affidata ai partecipanti stessi ovvero essere frutto di uno sforzo congiunto di partecipanti e facilitatori. Questi ultimi dovrebbero comunque non andare mai oltre un ruolo di trascrittori fedeli, evitando ogni tipo di interpolazione. I facilitatori devono agire in questi contesti tenendo conto in particolare dell'importanza degli aspetti di soggettività ai quali sono in ipotesi

520 Demetrio, D. (2003), *Scritture erranti*, Edup, Roma.

521 Questo tipo di impostazione è particolarmente presente nell'esperienza sviluppata all'Institute of Education (University College Worcester, UK) valorizzata nell'ambito del progetto Reflect. Cfr. Chambers, P., Bhosekar, K., Clarke, B., Fowler, K. (2003), "Narratives, meaning-making and reflective practice in adult education: a UK framwwork", paper non pubblicato; Chambers, P. (2001), "Narrative and reflective practice: recording and understanding experience", paper non pubblicato.

legati gli effetti di riflessione e apprendimento propri dei metodi narrativi. Il raccontare deve essere sempre imperniato su esperienze vissute e partecipate (se non anche sofferte). Non si tratta di elicitare resoconti impersonali ma di aiutare il narrante (o il narrante-scrittore) a guardare alla propria esperienza come qualcosa da cui si può trarre una conclusione (non necessariamente definitiva e risolutiva) e che può essere comunicato ad altri in termini di senso personale dell'esperienza stessa. Sul versante delle pratiche riflessive individualizzate si collocano anche metodologie quali le 'interviste' e le 'conversazioni riflessive', nonchè le pratiche di 'amicizia critica' (*critical friendship*) le quali comportano un impegno più diretto del facilitatore.

Le interviste possono essere intese come strumenti utili per il campo della formazione professionale, rispetto ai quali sarebbe necessaria una maggiore focalizzazione sulle valenze riflessive. Ad esempio, un ricercatore/facilitatore nel corso di un intervento organizzativo può intervistare i professionisti operanti nel contesto con modalità che richiedono da parte di questi ultimi non risposte chiuse o sintetiche ma l'approfondimento riflessivo dei diversi item dell'intervista. In altri casi possono essere gli stessi attori dei sistemi formativi ad aver bisogno di condurre interviste che stimolano la riflessività degli intervistati (in particolare destinatari e utenti finali di interventi formativi) ma allo stesso tempo sviluppano apprendimento rispetto ad attività formative già svolte o da svolgere. Alcune buone interviste riflessive sarebbero spesso molto più utili dei 'questionari di fine corso' che riproducono solo visioni stereotipate e meno che approssimative di quanto è avvenuto nel corso dell'intervento.

La stessa preparazione di un'intervista approfondita può essere un'occasione riflessiva di un certo spessore. Interviste condotte su base spiccatamente qualitativa e orientate a raccogliere interattivamente materiale narrativo, funzionano di fatto come 'conversazioni riflessive' capaci di avere impatti significativi, in quanto consentono interazioni non superficiali tra intervistato e intervistatore basate sulla scambio a livello di apprendimento esperienziale. Possono essere considerate *good reflexive learning conversations* quelle che contribuiscono a porre questioni utili ad ambedue le parti. Attraverso queste conversazioni l''apprendimento esperienziale' sembra essere "non una tecnica da usare, da una continua interrogazione intorno ai modi in cui noi costruiamo senso condiviso con altri. Più specificamente ciò significa interrogare i nostri assunti; come questi influenzano ciò che diciamo e facciamo, le risposte degli altri, l'appropriatezza di questi assunti, ciò che diciamo e che lasciamo non detto"[522].

522 L'espressione *good reflexive learning conversations* è usata dagli autori per caratterizzare una vera e propria metodologia riflessiva basata sul dialogo Cfr. Cunliffe, A.L. e Easterby-Smith, M., "From Reflection to Practical Reflexivity: Experiential Learning as Lived Experience", in M. Reynolds M. e R. Vince (eds), (2004), *Organizing Reflection*, Ashgate, Burlington, p. 38.

L'‘amicizia critica’ (*critical friendship*) è inteso nella letteratura in questo campo come un metodo per supportare la riflessività degli educatori attraverso l'assunzione da parte del facilitatore del ruolo di un amico che ‘non è necessariamente d'accordo su tutto ciò noi possiamo pensare o sentire’ ma è pronto a “sfidare le nostre credenze in modo che attraverso la discussione e la riflessione ci si possa muovere da un certo punto di vista a un punto di vista più alto che ci consenta di vedere più chiaramente di quanto non vedevamo prima”[523]. In questa prospettiva il facilitatore come amico critico agisce come una persona di fiducia che pone domande provocative, fornisce dati da esaminare attraverso lenti alternative, offre critiche costruttive e amichevoli al lavoro del soggetto che richiede tale aiuto. Sarebbe peraltro interessante sperimentare l'amicizia critica come un metodo basato sul *role-playing* incrociato nel quale - solo laddove è possibile, e previa un'adeguata formazione-sensibilizzazione - entrino in gioco non i facilitatori ma gli stessi attori di un determinato contesto scambiandosi alternativamente le parti di amico criticante e amico criticato. Nell'insieme, l'applicazione di questo tipo di pratiche riflessive in contesti di formazione professionale implica, a monte, attitudini e capacità di svolgimento del ruolo in una logica non di adempimento del compito in conformità a determinati standard di valutazione e nemmeno di generica motivazione al risultato. Al centro di questo tipo di pratiche sono invece capacità di tipo pro-attivo e supportivo, omogenee con le logiche del *coaching* e del *mentoring*.

9.2.2 Alcune riflessioni sull'implementazione delle pratiche riflessive individualizzate

Dal punto di vista dell'implementazione - in particolare tenendo conto di esigenze diffuse nel campo della formazione professionale - questi metodi potrebbero essere impiegati all'interno di programmi di ‘formazione dei formatori’ che prevedono momenti non canonici di formazione in aula e il coinvolgimento individualizzato dei partecipanti. Il presupposto in ogni caso è che deve trattarsi di partecipanti interessati al senso della loro attività e alle proprie opportunità di sviluppo professionale. Due importanti caveat devono peraltro essere indicati quanto alla possibilità di trasferire le pratiche riflessive più individualizzate, originate su un terreno prettamente ‘educationalista’, all'interno del campo della formazione professionale. In primo luogo il trasferimento può apparire problematico sotto il profilo culturale.

In ambienti scolastici e universitari l'attenzione alla riflessività ha alle spalle durature tradizioni di pensiero pedagogico/filosofico che hanno esplorato l”atto educativo’ in tutti i suoi aspetti, riguardanti i ruoli sia del docente sia del discente. Al contrario, nel campo della formazione professionale l'attenzione alla riflessività

523 Stroobants, H. e Leysen, H. (2004), “Critical friends for comfort and growth”, paper for the ETEN Conference, p. 24.

non è presente nella stessa maniera. Il campo ha risentito in diversi modi degli sviluppi occorsi negli ultimi anni in relazione alla crescente importanza dei temi connessi all'educazione degli adulti, alla formazione manageriale, al *lifelong learning*. In qualche misura sono circolati costrutti legati al discorso dell'apprendimento esperienziale e a quello dell'apprendimento organizzativo. Ma il riferimento prevalente è stato sempre al versante dei partecipanti alle iniziative di formazione professionale (gli 'utenti' o i 'discenti') più che non invece a quello del personale della formazione.

Manca tuttora una sufficiente massa critica in termini di trasformazione della qualità dell'azione formativa, coerente con l'approccio a grana fine delle pratiche riflessive individualizzate. In secondo luogo il trasferimento di questo tipo di pratiche riflessive dal mondo dell'educazione, in cui sono state sinora prevalentemente sviluppate, a quello della formazione presenta alcune problematicità legate alla natura stessa dell''insegnare' a fronte del 'formare'. Le due attività sono simili per alcuni aspetti ma sono anche molto diverse. Una differenza importante è in termini di condizioni di lavoro: da un lato c'è l'archetipo della 'porta chiusa' al di là della quale si svolge il lavoro nell'aula scolastica o universitaria, dall'altro c'è quello dell'*open space* del luogo di formazione. Un'altra differenza riguarda il sistema di riferimento per l'evoluzione delle competenze professionali. Nel caso dell'educazione le competenze evolvono essenzialmente in funzione del cambiamento delle discipline cui gli insegnanti afferiscono. Nel caso della formazione le competenze sono correlate a molto più rapidi cambiamenti dettati dal progresso tecnologico, dalle esigenze del mondo produttivo, dalla pressione delle *policies* e dei loro sostrati normativi-amministrativi.

Esiste quindi una differenza più complessiva di stili di azione per cui da un lato l'insegnante appare strutturalmente facilitato all'auto-analisi di attività allo stesso tempo stabili e aperte ai riflessi etici e coscienziali di un processo per suo natura aperto come l'educazione, dall'altro il formatore appare soprattutto sospinto da esigenze immediate, di tipo pratico riferite a obiettivi spesso largamente etero-determinati. In realtà questi caveat tendono a mostrare i rischi di fraintendimenti e sovra-semplificazioni ma non escludono in nessun modo la possibilità dell'implementazione di pratiche riflessive individualizzate in ambienti di formazione professionale. Ovviamente queste devono essere ulteriormente sviluppate e adattate a tali ambienti, nell'ipotesi che possano intercettare le più significative traiettorie di cambiamento delle competenze al loro interno.

L'elevato tasso di cambiamento in atto sembra generare esigenze di riflessività che riguardano ad esempio una rinnovata gestione di alcuni essenziali strumenti d'aula (ad esempio l'animazione d'aula, l'uso di metodi di simulazione, l'applicazione di tecniche di lavoro di gruppo, etc.) e dei contesti di applicazione pratica in cui la formazione professionale converge anche con l'apprendistato (cru-

ciale, ad esempio, il campo del *mentoring*). Altrettanto importanti spazi sembrano crearsi con la crescita di competenze del tutto lontane dall'aula e che riguardano i nuovi ruoli della formazione in campi quali quelli della consulenza alle piccole imprese per lo sviluppo del personale e del supporto ai processi di innovazione tecnologica e organizzativa. Le pratiche riflessive possono inoltre convogliare importanti momenti di ristrutturazione personale e professionale laddove, come accade in molti contesti, i professionisti della formazione entrano a far parte di 'sistemi di apprendimento allargati'[524] in cui convergono anche altri attori, come manager, imprenditori, esperti e da cui provengono esigenze spesso problematiche di presenza e intervento.

9.2.3 La metodologia dell'incidente critico

Al fine di supportare le trasformazioni delle competenze dei professionisti della formazione i metodi precedentemente indicati possono essere integrati in interventi più complessi, finalizzati a incrociare la dimensione dell'*account* individuale con quella della condivisione collettiva. Tali interventi, che trovano posto nel raggruppamento centrale dello schema fornito in Fig. 1, possono essere svolti attraverso diverse varianti del metodo dell''incidente critico', rivolto a piccoli gruppi operanti nel medesimo contesto. Questo metodo è di grande rilevanza in questo campo in quanto consente di sviluppare simultaneamente consapevolezza individuale e *sense-making* collettivo. L''incidente' su cui innescare il confronto è solitamente un fatto (ad esempio l'improvviso emergere di un motivo di conflitto tra i membri di un gruppo, il ripetuto malfunzionamento di una certa routine comunicativa, il fallimento di un'iniziativa, etc..) che altera lo svolgimento delle attività e i modelli relazionali sedimentati nel tempo. L'incidente si pone quindi come occasione di riflessione, ripercorrendo le catene causali da cui trae origine e innescando un processo di analisi e di prospezione circa le modalità di soluzione.

In ambienti educativi è stata osservata l'utilità della metodologia in quanto "attraverso l'analisi degli incidenti critici, come strumenti critici di apprendimento, l'insegnante può acquisire una maggiore comprensione delle proprie esperienze di lavoro e chiarezza per il miglioramento della classe. Un processo che involve l'esplorazione dei valori di riferimento (in senso esplicito o tacito) e la loro esplicitazione a sé stessi e ai colleghi"[525]. La metodologia risulta particolarmente interessante in quanto può mettere in luce diverse impostazioni di fondo. Ciò che può essere considerato 'critico' da qualcuno non lo è per un altro. Analogamente mettendo a confronto diversi ambienti possono emergere diverse valutazioni: "gli incidenti critici

524 Il "sistema allargato di apprendimento" è stato proposto come riferimento per le politiche di *lifelong learning* in Tomassini, M., "Knowledge, learning and competencies in organisations. Lessons from projects under EU 4th and 5th Framework Programmes", in M. Khun, R-J Simons, M.Tomassini, (2006), *Towards a Knowledge Based Economy? Knowledge and Learning in European Educational Research*, Peter Lang, New York-Berlin.

525 Chambers, P. et al. (2003), *op. cit.*

non sono 'cose' che esistono indipendentemente da un osservatore e che attendono di essere scoperte, come pepite d'oro o come isole…. Al pari di ogni tipo di dati, gli incidenti critici sono creati… prodotti dal modo in cui si guarda a una situazione: un'incidente critico è un'interpretazione del significato di un evento"[526].

9.2 Metodi per lo sviluppo della riflessività in contesti di educazione e formazione professionale

L'incidente critico, in altri termini, non ha necessariamente la natura dell'incidente distruttivo. E' semplicemente un 'evento significativo' che stimola la riflessione sul perché si è verificato e sui modi per affrontarlo. Una riflessione che ammette diversi punti di vista e diverse valutazioni della sua criticità. Per molti aspetti il metodo degli incidenti critici rappresenta la versione critica e interattiva/collettiva degli esercizi narrativi su scala individuale. Differenti attori che condividono la stessa situazione contestuale possono proporsi, infatti, all'interno di questo metodo, come 'voci narranti' di eventi significativi accaduti nel contesto per cercare di giungere nel confronto a una migliore comprensione degli eventi stessi. Questo tipo di esercizio collettivo è tanto più efficace quanto più il facilitatore riesca a coniugare la facilità di accesso al metodo con la sua applicazione rigorosa. Riguardo al primo aspetto possono essere utilizzate semplici check list, come quella indicata in Fig. 2, che forniscono una traccia omogenea della narrazione.

Descrivere l'evento significativo/incidente critico
Perché può essere considerato tale?
Come si caratterizzano i ruoli reciproci di chi è stato coinvolto?
Quali fattori sono alla base dell'incidente?
Come è stato gestito?
Come avrebbe potuto essere gestito differentemente?
Quali azioni sono oggi necessarie a seguito dell'evento?
Quali lezioni possono essere tratte per il futuro?

Figura 2
Schema di analisi dell'evento significativo/ incidente critico

Riguardo al rigore applicativo il facilitatore, prima di giungere eventualmente a visioni condivise, dovrebbe evitare l'appiattimento su interpretazioni superficiali e di comodo e tendere invece a creare una sorta di 'effetto Rashomon' evidenziando le differenze sostanziali tra le narrazioni proposte dai diversi partecipanti. In questo senso il metodo dell'incidente critico è del tutto interno alla logica dell'apprendimento organizzativo, nella sua accezione più classica di esperienza collettiva di *inquiry*, mirante non solo a risolvere i problemi attraverso l'applicazione di soluzioni note ma soprattutto a identificare le cause dei problemi. L'inci-

526 Tripp, D. (1993), *Critical Incidents in Teaching. Developing Professional Judgment,* Routledge & Falmer, London, p. 8.

dente critico può rappresentare infatti un momento di coagulo di difficoltà che hanno le loro radici in routine sedimentate nel tempo (in costanza di determinati valori, regole, assunti impliciti) e intorno alle quali si sono addensati effetti di incomprensione, coalizione negativa e di resistenza al cambiamento.

Nella discussione dell'incidente critico, quest'ultimo può peraltro apparire come effetto o metafora di problemi più profondi, anche difficili da affrontare e che chiamano in causa aspetti profondi del comportamento di ruolo e del funzionamento organizzativo. Nei contesti della formazione professionale, il metodo dell'incidente critico sembra rappresentare uno schema molto appropriato per dare spazio a attitudini riflessive nell'ambito di forme leggere ma intense di intervento, delimitate a gruppi che sentono i problemi e sono consapevoli della necessità di affrontarli al di fuori delle solite modalità, con il supporto di facilitatori professionali. Nella logica dello schema proposto questo tipo di interventi può anche porsi come un primo passo verso interventi più complessi, condotti a livello di organizzazione nel suo insieme, basati su *action methodologies* - cfr. infra - ovvero, su un altro fronte, come spinta a un'uso più intenso della facilitazione su scala individuale.

9.2.4 Pratiche riflessive su scala organizzativa e inter-organizzativa

Nella sezione dello schema che rappresenta le forme di intervento maggiormente finalizzate all'impegno per il cambiamento trova posto un insieme variegato di metodi apparentabili all'ampia famiglia delle *action methodologies*[527]. In campo educativo è abbastanza nota una di tali metodologie, la 'ricerca-azione' (*action research*), spesso presentata in termini di *educational action research*. Quest'ultima è in genere orientata alla valutazione su piccola scala dei contenuti e degli effetti di determinate azioni pedagogiche attraverso la facilitazione - spesso autogestita - della discussione tra insegnanti. In generale, al di fuori dal mondo della scuola, la ricerca-azione è invece orientata più al *problem-solving* che non alla valutazione, secondo un approccio pragmatico che tende a innescare la riflessione collettiva sulle cause e le possibili soluzioni di questioni rilevanti in diversi contesti. I più tipici interventi di *action-research* sono facilitati da ricercatori-consulenti che interagiscono con i membri di determinate organizzazioni o comunità sociali supportandoli in processi ciclici in cui si alternano riflessione e azione secondo uno schema del tipo 'analisi', 'pianificazione', 'implementazio-

527 Il termine *action methodologies* denota un vasto insieme di metodi e tecniche, cui si accenna nella successiva nota. Cfr., in particolare a questo riguardo l'esaustivo numero speciale di *Management Learning*, (1999), 30, 2, dedicato all'argomento. Di particolare rilievo la prefazione di Raelin, J.A. "The Action Dimension in Management. Diverse Approaches to Research, Teaching and Development" e "Action research: rethinking Lewin", di L. Dickens e K.Watkins.
Ulteriori e ampi riferimenti bibliografici sulle *action methodologies* sono presentati dal contributo di D. Lipari in questo stesso volume. Cfr. anche Tomassini, M. "I sistemi educativi e formativi nella *learning economy*: presupposti e ipotesi per lo sviluppo di metodologie basate sulla riflessività", in C. Montedoro (a cura di) (2002), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, *op. cit.*

ne', 'valutazione dei risultati'. Nello schema più classico dell'*action research*, definito da Lewin negli anni quaranta del secolo scorso, i facilitatori operano affinchè i partecipanti sviluppino ricorsivamente, in relazione al problema da risolvere, azioni (es. raccolta di dati, interviste..) e riflessioni (es. discussione, auto-osservazione..) fino alla soluzione del problema indicata come punto d'arrivo del processo. In approcci più recenti, di stampo post- e anti-positivistico, la ciclicità dell'indagine partecipativa si realizza in forme più aperte[528]: viene identificato un campo problematico e un punto di avvio del processo di ricerca-azione ma non uno stato finale esattamente determinato che possa essere considerato come 'soluzione del problema'.

9.2 Metodi per lo sviluppo della riflessività in contesti di educazione e formazione professionale

Entra in gioco in questa visione un diverso concetto di 'cambiamento sociale', coerente con il ritmo del cambiamento in tutti i campi di attività e quindi non più legato all'idea del raggiungimento di uno 'stato stabile' cui fanno riferimento gli interventi tradizionali di *action research*. I moderni interventi di ricerca-azione, da questo punto di vista, devono connotarsi secondo strategie multi-scopo e puntare soprattutto al fattore apprendimento, consentendo ai partecipanti di generare nuove conoscenze rispetto al loro contesto di azione. L'enfasi è quindi sulle relazioni tra attivazione (*enactment*) di nuove soluzioni e il feed-back in tempo reale sulla situazione contestuale. Lo scopo è sviluppare più conoscenza sociale utile e positive interazioni tra auto-conoscenza, azione e conoscenza altrui[529].

Questo pattern evolutivo delle finalità della *action methodologies* è peraltro comune ad altre componenti di questa vasta famiglia, che, oltre alla *action research*, include una varietà di altri metodi[530]. Tra questi appare sempre più significativo il ruolo dell'*action learning*, soprattutto nelle versioni che tendono a coniugare la dimensione riflessiva individuale e di piccolo gruppo con quella del cambiamento su scala organizzativa. L'*action learning* è infatti un metodo ben

---

528 Greenwood, D. e Levin, M. (1998), *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*, Thousand Oaks, Sage.

529 Raelin, J. cit., nonché, dello stesso autore (1999), *Work-based Learning. The New Frontier of Management Development*, Prentice Hall, Upper Saddle River.

530 La 'ricerca partecipativa', ad esempio, offre opportunità di collaborazione tra attori nel medesimo contesto e può consentire di giungere a decisioni condivise sulla base di sforzi comuni di sviluppo della conoscenza in una prospettiva di cambiamento sociale. L'*action science* (recentemente ri-proposta in termini di *action design*) è basata sull'idea che le persone possono essere messe in grado di migliorare l'efficacia della loro azione interpersonale e organizzativa attraverso l'esplorazione delle credenze implicite che guidano l'azione stessa. La *developmental action inquiry* si realizza come sforzo sistematico di arricchire la consapevolezza di persone, gruppi, organizzazioni delle interconnessioni tra le interpretazioni soggettive di determinati eventi e le strategie a cui questi si ispirano da un lato e, dall'altro, sia le politiche e pratiche inter-soggettive sia i dati e gli effettivi oggettivi. La *cooperative inquiry* è una forma di ricerca, molto simile alla *action research*, nella quale viene enfatizzato il ruolo di co-ricercatori attribuito ai soggetti operanti del contesto oggetto di indagine. La *appreciative inquiry* è anch'essa una variante della *action research* che tende soprattutto a valorizzare le risorse e le capacità di cui i soggetti già dispongono e a inquadrare i problemi in una prospettiva di protagonismo e auto-promozione dei soggetti stessi.

noto in aziende di grandi dimensioni, in cui viene implementato a partire dal presupposto che le persone apprendono più efficacemente quando lavorano in piccoli gruppi sui problemi reali del loro ambiente. Gli interventi di *action learning* sono quindi finalizzati a far sviluppare progetti di ricerca, apprendimento e miglioramento da parte di gruppi all'interno del medesimo macro-contesto, eventualmente in collaborazione/competizione tra loro. L'*action learning* può essere definito come un metodo di intervento basato sull'assunto secondo il quale le persone apprendono nel modo più efficace quando lavorano in tempo reale su problemi effettivamente presenti nei loro ambienti lavorativi. Secondo un'impostazione classica in questo campo, ogni intervento di *action learning* prende avvio dall'idea che sia necessario accrescere, in un gruppo di persone o in più gruppi convergenti nel medesimo intervento, le capacità nel porre le domande giuste rispetto a problemi reali.

L'iniziatore del metodo, R. Revans, considera l'*action learning* come strumento di sviluppo intellettuale ed emozionale che richiede ai soggetti coinvolti di interrogarsi in modo produttivo su determinati problemi, di sperimentare dei cambiamenti nelle situazioni che i soggetti gestiscono e, in questo modo, di migliorare i propri comportamenti in forme non transitorie[531]. L'idea della doppia natura dei risultati dell'*action learning* - la soluzione di problemi e il miglioramento dell'apprendimento - è comune a molti approcci che utilizzano il medesimo impianto metodologico con alcune varianti[532]. In termini pratici gli interventi di *action learning* si basano su diversi fattori interdipendenti tra loro. Marquardt, ad esempio, definisce sei fattori che devono essere contemporaneamente presi in considerazione[533]:

- il 'problema' da risolvere. Il primo passo determinante per l'intero programma è la scelta di un problema realmente significativo, ossia non soltanto rilevante ma anche tale da agganciare le conoscenze presenti nel contesto, da

---

531 Revans, R.W. (1979), "The Nature of Action Learning", in *Management Education and Development*, 10, 1 (1980), *Action Learning*, Blond & Briggs, London; (1982), *The Origins and Growth of Action Learning*, Chartwell Bratt Ltd, Bromley, UK; Revans, R. (1988), *ABC of Action Learning*, Lemos & Crane, London.

532 L'*action learning* è infatti considerato:
- una metodologia che mira allo sviluppo dell'apprendimento nelle organizzazioni - basandosi sull'assunto che non esiste apprendimento senza azione mentre nessuna azione consapevole può esistere senza apprendimento (cfr. Pedler, M. (a cura di) (1991), *Action Learning in Practice*, 2nd Edition, Aldershot, UK., Gower);
- un processo in cui un gruppo di persone si riunisce più o meno regolarmente al fine di aiutarsi reciprocamente ad apprendere dalla propria esperienza (cfr. Dick, B. (1997), *Action learning and action research* , documento web);
- un processo che coinvolge un piccolo gruppo di persone che risolvono problemi veri e, allo stesso tempo, si concentrano sia su ciò che stanno apprendendo, in modo che il loro apprendimento possa giovare a ogni membro del gruppo e all'organizzazione nel suo complesso (cfr. Marquardt, M. J. (1999), *Action Learning in Action. Transforming Problems and People for World-Class Organisational Learning*, Davies - Black Publishing, Palo Alto). Cfr. Cecchinato, F. e Nicolini, D. (a cura di) (2005), *Lo sviluppo manageriale centrato sull'azione. Gli strumenti dell'Action Learning*, *op. cit.*

533 Marquardt, M.J. (1999) *op. cit*.

mettere alla prova le persone coinvolte e da creare reali opportunità di apprendimento;
- il ‘gruppo’ (ossia il *set* o il *team*). La composizione del gruppo deve consentire di massimizzare le differenze nelle prospettive. Il numero ottimale dei partecipanti non dovrebbe superare le otto unità e dovrebbe assicurare un sufficiente assortimento dei punti di vista;
- le ‘domande e il processo di riflessione’: prima di intraprendere ogni azione è importante identificare le domande giuste che permettono una chiara definizione del problema e generano i binari per la riflessione sulle possibili soluzioni;
- la ‘risoluzione per intraprendere un’azione’. Nell’*action learning* non c’è apprendimento senza che venga intrapresa un’azione, pertanto i membri del gruppo devono avere il potere di intraprendere l’azione in prima persona, ovvero essere rassicurati sul fatto che le loro raccomandazioni saranno implementate;
- l’‘impegno ad apprendere’, in modo da tenere in equilibrio i fattori dell’auto-sviluppo, dell’apprendimento, dello sviluppo organizzativo, della soluzione dei problemi;
- il ‘facilitatore’ (*set advisor*), il perno cruciale dell’intervento, che deve essere dotato di reali capacità di aiuto (anche ad esempio in termini di dosaggio dei temi di discussione).

Una caratterizzazione riflessiva dell’*action learning* viene proposta dall’approccio *action reflection learning*[534], concettualmente legato a una nozione di riflessività che tende a enfatizzare le caratteristiche di interrogazione e auto-interrogazione insite nell’*action learning* e non sufficientemente sviluppate nelle sue modalità più tradizionali. Oltre che a promuovere il problem-solving e l’apprendimento di gruppo, l’*action reflection learning* tende infatti a introdurre forme di riflessione critica che mettono alla prova le credenze e intuizioni presenti in una collettività organizzativa. Un’altra metodologia significativa in questo campo è stata sviluppata dal Tavistock Institute, sotto il titolo di *cross-boundary management development*. In questo caso l’obiettivo è combinare *action learning*, pratiche riflessive di tipo critico e *organisational development*.

La ‘struttura che riflette’, secondo questo approccio, contribuisce ad espandere le capacità presenti al suo interno, soprattutto a livello manageriale, per quanto riguarda l’intreccio inter-dipartimentale tra diversi comparti e tende a stimolare la riflessività dei suoi membri rispetto alla necessità di forme flessibili di impegno[535].

534 O’Neil, J. e Marsick, V.J. “Becoming Critically Reflective through Action Reflection Learning TM.” *New Directions for Adult and Continuing Education*, 63; Marsick, V.J. e O’Neil, J. (1999), “The Many Faces of Action Learning”, *Management Learning*, 30, 2.

535 Nicolini, D., Sher, M., Childerstone, S., Gorli, M. (2004), “In search of the “structure that reflects”: promoting organizational reflection in a UK Health Authority”, in M. Reynolds and R. Vince (eds.) (2004), *Organizing Reflection*, Ashgate, Burlington. Nel contributo possono essere individuati interessanti paralleli tra mondo della sanità e mondo della formazione.

Questo tipo di iniziativa tende a passare gradualmente da obiettivi orientati soprattutto all'*empowerment* individuale ad altri obiettivi legati ad aspetti strutturali-organizzativi, che riguardano in particolare le difficoltà e le contraddizioni nelle relazioni inter-dipartimentali e inter-funzionali. In un'altra prospettiva generata nell'ambito di una ricerca transnazionale sui processi di apprendimento su scala sub-regionale o distrettuale - un argomento correlato per più aspetti con la formazione professionale - viene utilizzata una metodologia di tipo *action learning* per supportare lo sviluppo di 'comunità di apprendimento e innovazione nella pratica'[536]. Il riferimento a tali comunità è mutuato dalla teoria delle 'comunità di pratica' e da quella delle 'comunità epistemiche'. Nel caso della prima teoria i concetti utilizzati sono tratti dai più recenti sviluppi applicativi, riguardanti non comunità di lavoro 'naturali' ma comunità di tipo inter-organizzativo, distribuite, in alcuni casi solo virtuali, e che rappresentano di fatto 'comunità di interesse' a carattere volontario. Da questo punto di vista le comunità sono "gruppi di persone che condividono un interesse, un insieme di problemi oppure una 'passione' per un determinato argomento, e che approfondiscono la loro conoscenza e competenza in questo campo interagendo continuamente"[537].

L'essere impegnati in specifiche comunità di pratica non è quindi necessariamente correlato al lavorare insieme nello stesso contesto produttivo-organizzativo ma più che altro alla volontà di condividere informazioni, ipotesi di lavoro e intuizioni e alla spinta ad aiutarsi reciprocamente nella risoluzione dei problemi. In tal modo, discutendo nel merito di specifiche situazioni e ripercorrendo aspirazioni e bisogni comuni, i membri di una comunità di pratica "possono creare strumenti, standard, progetti, manuali e altri documenti, ovvero possono semplicemente sviluppare una comprensione tacita condivisa". Per quanto riguarda le 'comunità epistemiche', si tratta di network di professionisti dotati di abilità e competenze riconosciute in un particolare dominio o area di interesse. In questa prospettiva, una comunità epistemica può essere formata da professionisti provenienti dalle più svariate discipline e background che abbiano in comune[538]:

536 Franz, H.W., Sarcina, S., Tomassini, M. (a cura di) (2006), *Capitale sociale e processi di apprendimento nei distretti industriali. Materiali da una ricerca europea*, Tiellemedia, Roma. I materiali presentati sono stati realizzati nell'ambito di una ricerca che ha analizzato diversi tipi di distretti industriali in paesi dell'Ovest e dell'Est Europa. Nel volume viene in particolare presentata la metodologia "CoPlimet" (*Communities of Practice-Based Learning and Innovation Methodology*) in cui la finalità riflessiva è intrecciata con quella di networking.

537 Wenger, E., Mc. Dermott, R., Snyder, W.M. (2002), *Cultivating Communities Of Practice*, Harvard Business School Press., Boston, p. 4.
Il tema delle "comunità di pratica" è brevemente ripreso in seguito in quanto contiene aspetti di cui va tenuto conto nell'implementazione di ogni metodologia riflessiva.
Per ogni approfondimento del tema stesso si rimanda al contributo di D. Lipari in questo volume.

538 Haas, P.M., (1992) "Introduction: Epistemic Communities and international policy coordination", *International Organization* 46, 1; Hakanson, L. (2003), "Epistemic communities and cluster dynamics: on the role of knowledge in industrial districts", *paper for the Druid Summer Conference 2003,* web document.

- norme e principi condivisi che rappresentano i valori su cui si fonda la razionalità dell'azione sociale dei membri della comunità;
- modelli di auto-analisi delle pratiche che consentono di individuare i problemi rilevanti all'interno di uno specifico dominio e di connettersi alla dimensione delle policy;
- criteri di valutazione e validazione delle conoscenze all'interno del dominio;
- regole di comportamento 'politico' riguardo all'uso delle competenze.

A partire da questi riferimenti, la metodologia per lo sviluppo di 'comunità di apprendimento e innovazione nella pratica' tende a valorizzare le competenze in determinati contesti territoriali ove operano professionisti impegnati nei medesimi obiettivi e problemi ma che, per diversi motivi, non hanno contatti tra loro. La metodologia prevede quindi - in una logica di intervento di tipo *action learning* - una serie di attività riflessive dei professionisti con gli opportuni supporti e mediazioni di tipo istituzionale. Il metodo è basato soprattutto su incontri in piccoli gruppi all'interno di un'infrastruttura che prevede anche scambi in rete e incontri in plenaria (all'inizio e alla fine).

9.2.5 Alcune riflessioni sull'implementazione delle pratiche riflessive su scala organizzativa e inter-organizzativa

Sulla base di approcci *action learning*, e più in generale sulla base delle *action methodologies*, cui si è fatto riferimento, è possibile dar corso ad interventi il cui comune denominatore è quello di raggiungere per via riflessiva un mix di obiettivi di problem-solving e di sviluppo della cooperazione all'interno di gruppi e comunità. In altri termini, alle finalità tipiche delle pratiche individualizzate di comprensione e riconcettualizzazione delle variabili contestuali si saldano, in questa prospettiva, obiettivi di esplicitazione di conoscenze collettive che potrebbero altrimenti rimanere tacite e di stimolo di intenzionalità condivise in vista di cambiamenti necessari. E' evidente che gli interventi riflessivi su scala organizzativa richiedono infrastrutture di implementazione necessariamente più complesse di quelle che vengono messe in opera per le pratiche riflessive individuali e di piccolo gruppo.

Pur non mancando esempi di interventi che tendono a non appesantire il contesto cui sono diretti - come quello cui si è accennato riguardo alle 'comunità di apprendimento e innovazione nella pratica' - si tratta in ogni caso di azioni che richiedono un maggiore impegno delle risorse di facilitazione e soprattutto il coinvolgimento dei livelli decisionali più elevati, oltre che ovviamente quello dei diretti interessati. E' infatti dai responsabili delle organizzazioni cui gli interessati fanno capo che dipende la fattibilità dell'intervento in termini di certezza della partecipazione di più persone (anche provenienti da diversi contesti) e di 'protezione' di un processo che, toccando la questione del cambiamento e facilitando nuove aperture e impostazioni, può attirare resistenze di varia natura.

Per molti aspetti i destinatari più naturali di questo tipo di interventi sono i ruoli intermedi, quelli con responsabilità manageriali, di crescente importanza nel mondo della formazione professionale. Lo sviluppo della riflessività nei manager della formazione è tanto più importante quanto più questi sono esposti a rischi di burocratizzazione del ruolo e di chiusura verso il cambiamento. La moltiplicazione delle normative regionali, nazionali e comunitarie non fa che aumentare, da questo punto di vista, la stratificazione di comportamenti standardizzati. La domanda sociale ed economica nei confronti della formazione diventa al contrario sempre più complessa, richiedendo nuove capacità riflessive in particolare nel campo della progettazione, dei rapporti con gli *stakeholders* e delle relazioni cooperative tra istituzioni. Gli interventi su scala organizzativa vanno costruiti in modo flessibile, includendo il più possibile gli interessati nella definizione degli obiettivi e della progettazione pratica dell'intervento.

In molti casi potrebbe risultare più che plausibile includere nell'intervento organizzativo anche pratiche individualizzate e di piccolo gruppo, posto che la tenuta di diari o la raccolta di narrazioni individuali, ad esempio, può aiutare la messa a fuoco dei problemi. Analogamente, la discussione di alcuni incidenti critici può rappresentare l'avvio di un più ampio processo di analisi e proposta di ristrutturazione delle attività. L'insieme delle pratiche riflessive può essere quindi inteso come un ampio serbatoio di stimoli e riferimenti per la costruzione flessibile di metodi di sviluppo da progettare e implementare in funzione delle esigenze e in stretto raccordo con i 'clienti'. In molti casi, posta l'esistenza di una significativa domanda di intervento, il problema maggiore può essere rappresentato non dalla disponibilità degli elementi e riferimenti su cui costruire l'intervento e nemmeno dalle risorse da impiegare (considerando che in questo campo esiste un'offerta abbastanza variegata) ma invece dalla effettiva apertura di spazi per questo tipo di attività all'interno dei programmi e dei sistemi di finanziamento della 'formazione dei formatori'.

Il ricorso alle metodologie di pratica riflessiva dipende ovviamente dalla volontà di dare corso allo sviluppo delle competenze reali dei professionisti della formazione. Una volontà che è richiesta in primo luogo ai decisori in questo campo i quali dovrebbero essere consapevoli delle opportunità (e dei rischi) di intraprendere esperienze di questa natura. Laddove le condizioni lo consentano potrebbero essere generati nuovi interventi a partire dal vasto repertorio di approcci a disposizione, tenendo conto peraltro che il loro successo non può dipendere solo dalle abilità astrattamente tecniche dei realizzatori di tali interventi ma dalle loro capacità di captare interessi già in qualche modo presenti nel campo e di avviare trasformazioni che hanno importanti risvolti culturali (e in merito ai quali possono avere un certo valore i riferimenti concettuali presentati nel successivo paragrafo).

9.3 ASPETTI DELLA RIFLESSIVITÀ

9.3.1 Riflessività e apprendimento non formale

Un primo criterio essenziale per la progettazione di interventi basati sulle metodologie riflessive riguarda il loro stretto raccordo con le pratiche della vita quotidiana e con le dinamiche di conoscenza e competenze nelle quali sono coinvolti i destinatari degli interventi. Questo raccordo è frequentemente richiamato in vari dibattiti sulla società della conoscenza ma è abbastanza raro per quanto riguarda gli attori sociali che fanno capo alla formazione professionale in qualità di operatori e responsabili, nonostante che essi rappresentino un tipico strato di 'knowledge workers' le cui competenze (come pure le cui performance e soddisfazioni dal lavoro) dipendono in larga misura dalle opportunità di apprendere nella pratica. Le pratiche riflessive, in altri termini, possono essere efficaci se prendono direttamente in considerazione le situazioni di vita reale della formazione professionale e, al loro interno, le modalità dell''apprendimento non-formale' dei professionisti. L'apprendimento non-formale è un concetto denso di implicazioni utili, che può essere concettualmente distinto in tre componenti, tutte ugualmente importanti, riguardanti i suoi aspetti 'deliberativi', 'impliciti' e 'reattivi'[539].

Apprendimento implicito	Apprendimento reattivo	Apprendimento deliberativo
… verte sull'acquisizione di conoscenze in modo inconsapevole, by doing	… si realizza attraverso forme fluide di riflessione che si manifestano nel vivo dell'azione, rispetto a problemi emergenti e alle caratteristiche del contesto	… si esprime attraverso decisioni, soluzioni formali, prese di posizione

Figura 3
Componenti dell'apprendiment o non-formale (elaborazione da Eraut, 2000)

In questa distinzione l'apprendimento implicito ha un significato molto simile a quello della 'conoscenza tacita' (rappresentata dal celebre detto di M. Polany 'sappiamo più di quello che riusciamo a dire a proposito del nostro sapere'), ossia della conoscenza acquisita indipendentemente da tentativi consapevoli di apprendimento[540]. In altri termini, l'apprendimento implicito presenta caratteri-

539 Questa impostazione è tratta dallo psicologo del lavoro britannico M. Eraut. Cfr. in particolare Eraut, M. (2000), "Non-formal learning and tacit knowledge in professional work", *British Journal of Educational Psychology*, 70; Eraut, M., "Development of knowledge and skills at work", in F. Coffield F. (a cura di) (2000), *Differing Visions of a Learning Society*, The Policy Press, Bristol. Attraverso questo tipo di lettura può essere messo a fuoco il ruolo della riflessività nelle dinamiche del *work-based learning* e più in generale nell'ambito del nesso lavoro-organizzazione. Su questo tema, cfr. Tomassini, M. (a cura di) (2006), *Organizzazione, apprendimento, competenze. Indagine sulle competenze nelle imprese industriali e di servizi in Italia*, I libri del Fondo Sociale Europeo, Rubettino, Roma.

540 Polany, M. (1962), *The Tacit Dimension*, Routledge & Kegan Paul, London; Polany, M. (1964), *Personal Knowledge*, Routledge & Kegan Paul, London.

stiche prossime a quelle delle forme di conoscenza più di tipo ‘automatico’ o ‘inconscio’. L’apprendimento deliberativo riguarda invece la conoscenza espressa attraverso le forme di impegno e pianificazione nelle quali si manifesta la componente volitiva dell’azione, ovvero, nella costruzione di Eraut, la riflessività ‘ex-post’ tipica del ‘pensiero riflessivo’ di Dewey e delle sue varianti behaviouristiche presenti nell’approccio ‘*experiential learning*’[541]. L’apprendimento che Eraut definisce ‘reattivo’ è intermedio tra i precedenti nel senso che è presente alla coscienza dell’attore ma si realizza in forme non programmate che emergono in relazione a eventi o situazioni e che fanno parte del normale flusso di attività ed esperienza. E’ dunque un tipo di apprendimento che ha molto a che fare con una nozione di competenza come fenomeno ‘emergente’, che può venire all’essere solo quando una situazione inneschi una capacità e, viceversa, che una capacità venga in contatto con una situazione che richiede azioni non routinarie. Ed ha molto a che fare con la ‘*reflection-in-action*’, che, secondo la lettura di Schön, è il tratto tipico dei *practitioners* capaci di sottrarsi alle modalità di ragionamento e azione più condizionate dalla mera razionalità tecnica. Questo tipo di riferimento allude alla necessità di dare agli interventi in questo campo un taglio di rafforzamento delle forme ‘reattive’ ed ‘emergenti’ dell’apprendimento.

Le metodologie riflessive tendono per loro stessa natura ad aiutare i professionisti a riflettere ‘sull’azione’, ma dovrebbero essere condotte in modo di renderli più capaci di agire con consapevolezza e di arricchire i loro background anche per quanto riguarda la riflessione ‘nell’azione’, una volta tornati nei contesti operativi. Si tratta, in altri termini, di attirare l’attenzione sulle componenti dell’agire più strategiche e sulla necessità di rimettere in discussione anche aspetti solitamente dati per scontati.

9.3.2 Riflessività e ricerca

Un secondo criterio essenziale per la progettazione di interventi basati sulle metodologie riflessive riguarda lo sviluppo di una mentalità ‘da ricercatore’ come componente costitutiva della riflessività. Riflessività e ricerca sono infatti termini gemelli se si considera - con Schön - che la ‘riflessione-in-azione’ incorpora una logica esplorativa e sperimentale. Questo tipo di riflessione si avvia infatti dalla messa alla prova delle ipotesi che hanno guidato l’azione per creare un migliore incontro tra strategie d’azione e condizioni del contesto. In questo modo possono essere fatti crescere nel tempo diversi repertori di soluzioni basati sull’accumulazione delle esperienze e sull’apprendimento che ne deriva. “Quando qualcuno riflette nell’azione diventa un ricercatore nel contesto della pratica. Non è più dipendente da categorie stabilite di teoria e di tecnica ma deve costruire una teoria del caso unico.

541 Kolb, D.A. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, *op. cit.*

La sua indagine non è limitata a deliberazioni riguardo ai mezzi in rapporto a precedenti accordi sui fini". Il professionista riflessivo "non mantiene mezzi e fini separati ma li definisce interattivamente allorquando inquadra situazioni problematiche…. non separa il pensare dal fare"[542]. Da questo punto di vista le pratiche riflessive dovrebbero essere introdotte secondo modalità che consentano ai professionisti di ri-comprendere le loro esperienze come prodotto di diverse variabili interagenti e come effetto di una continua 'conversazione riflessiva con le situazioni' da gestire attraverso forme fluide di pensiero e giudizio.

9.3.3 Riflessività e narrazione

L'idea di 'conversazione con la situazione' spinge verso l'aspetto dialogico-narrativo, già emerso come cruciale nella breve disamina delle pratiche riflessive individualizzate ma tutt'altro che secondario anche per quanto riguarda le pratiche collettive tese ad approfondire e confrontare diversi punti di vista. In ambedue i casi il modo di pensiero 'narrativo' viene impiegato per sviluppare quanto resta inesprimibile all'interno del modo 'paradigmatico' caratteristico dei più diffusi modelli di azione. La giustapposizione tra questi due modi è stato proposta da J. Bruner[543] nell'ambito di una 'svolta narrativa' nelle scienze sociali, posteriore e per alcuni aspetti tributaria della 'svolta linguistica' che ha attribuito un ruolo cruciale al linguaggio sia nei processi di produzione della conoscenza scientifica sia all'interno della 'costruzione sociale della realtà'.

La svolta narrativa consiste nel dare valore al modo di pensiero che prende spesso la forma di storie, orientato all'azione e che non trascura le osservazioni di dettaglio. Viceversa, da questo punto di vista, il modo paradigmatico tende a trascendere le particolarità e a raggiungere forme di conoscenza sistematico-categoriali, strutturate in forma di proposizioni collegate da operatori logici. All'interno delle situazioni reali il modo paradigmatico, dominato dal criterio vero/falso, consente di raffigurare la realtà solo attraverso una singola rappresentazione alla volta mentre il modo narrativo, guidato dal criterio di plausibilità, ammette ricostruzioni e rappresentazioni diverse tra loro, possibili anche simultaneamente. Assecondare in modi appropriati le narrazioni delle esperienze - ad esempio secondo le linee presentate nel paragrafo precedente - può dunque contribuire a svelare le caratteristiche dei 'modelli mentali' sottostanti a determinati comportamenti e strutture della conoscenza nonché il ruolo giocato dalle 'metafore' nel conformare le routine sociali e le difese organizzative[544].

542 Schön, D.A. (1993) *op. cit.*, p. 68.

543 Bruner, J. (1986), *Actual minds, possible worlds*, ed. it. (1988), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari; Bruner, J. (1990), Acts of meaning, ed. it. (1992), *La ricerca del significato*, op. cit.

544 La teoria dei "modelli mentali", come strutture cognitive implicite che orientano l'azione anche a prescindere dalla consapevolezza dell'agente, rappresenta uno dei contributi più significativi di parte cognitivista al discorso sulla riflessività e sull'apprendimento. Cfr. Johnson-Laird, P.N. (1983), Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness, Harvard University Press, Cambridge.

Il problema, da questo punto di vista, è quello di gestire correttamente la distanza tra soggetto narrante e oggetti della narrazione, laddove questi ultimi hanno poco valore in termini di mera informazione e molto di più invece come espressione di esperienze vissute. Si tratta di aspetti di grande importanza considerando il valore emancipatorio che può essere attribuito alle pratiche riflessive a fronte degli stili culturali attualmente dominanti nel mondo della formazione professionale. La narratività può offrire significative opportunità per quanto riguarda la liberazione di energie espressive spesso confinate solo in conversazioni comuni e la sfida a molti assunti correnti che danno in ogni caso la prevalenza ai 'dati oggettivi', ad esempio di tipo statistico.

9.3.4 Riflessività e organizzazione

La dimensione narrativa non è peraltro limitata al discorso individuale ma può essere assunta come costitutiva di operazioni collettive di costruzione e decostruzione delle realtà sociali e organizzative in cui si colloca l'azione individuale. In questa prospettiva le organizzazioni sono "'reti di azioni collettive' intraprese nello sforzo di dare forma al mondo e alle vite umane"[545] nelle quali le persone 'rendono conto' di ciò che hanno fatto, stanno per fare e faranno, ovvero danno significato alle loro azioni attraverso conversazioni e narrazioni di diverso tipo. Le narrazioni, in una chiave non-paradigmatica, rappresentano un'importante chiave di lettura delle dinamiche di ciò che è stato definito come l''organizzazione non gestita', ossia l'insieme di spazi all'interno dell'architettura organizzativa (luoghi, tempi e relazioni di lavoro) in cui si ritrovano anche 'il desiderio, la fantasia, l'ansia e l'emozione'[546].

In tema di pratiche riflessive l'enfasi cade peraltro non sull''interpretazione', in senso teorico, dell'organizzazione come sistema nel quale prendono forma le narrazioni ma sulla 'facilitazione alla consapevolezza' del significato delle storie in termini riflessivi. L'obiettivo è fornire alla riflessività anche la necessaria sponda sociale. Da questo punto di vista, la riflessività è significativa in quanto supera la dimensione solitaria, 'mentale', della costruzione delle storie e prende invece corpo nelle interazioni tra soggetti che hanno interessi comuni e che sono aperti al cambiamento di sé e degli altri. Va quindi tenuta continuamente presente la dimensione 'situata' della riflessività. È stata notata a questo riguardo la necessità di spostare il focus dalla riflessione come compito individuale ai pro-

---

Il ruolo delle "metafore" nel funzionamento della mente e nell'orientamento dell'esperienza sociale è stato approfondito sotto diversi aspetti. Un classico in questo campo è: Lakoff, G. e Johnson, M. (2003), *Metaphors We Live By*, The University of Chicago Press, Chicago.

545 Czarniawska, B. (1997), *Narrating the Organisation. Dramas of Institutional Identity*, ed. it (2000) *Narrare l'organizzazione. La costruzione dell'identità istituzionale*, Comunità, Torino, p. 60, corsivo nel testo.

546 Gabriel, Y. (1999), "The unmanaged organisation: stories, fantasies and subjectivity", *Organisation Studies*, 16, 3, citato in C. Cortese (2004), *L'organizzazione si racconta. Perché occuparsi di cose che effettivamente sono "tutte storie"*, Guerini, Milano.

cessi di riflessione su scala organizzativa: il termine *organising reflection* (la riflessione che organizza) rappresenta in questo senso 'un processo socialmente situato, relazionale, politico e collettivo'[547] che può offrire diversi vantaggi.

La riflessività appare infatti un elemento fondamentale nelle situazioni di lavoro, in cui gioca un ruolo cruciale di definizione di conoscenze organizzative condivise. Essa interrompe infatti il flusso consolidato dell'esperienza comune e può determinare nelle specifiche situazioni la messa a punto di forme di conoscenza istituzionalizzata dal basso. "La riflessione individualizzata, privata, rischia [infatti] di essere uno sforzo sterile laddove gli individui da soli raramente sono in una posizione tale da poter produrre cambiamenti organizzativi sostanziali"[548]. Un aspetto molto significativo riguarda quindi dimensioni come quelle delle 'comunità di pratica' che diventano paradigmatiche dei micro-contesti in cui ha luogo la *organizing reflection*[549]. Micro-contesti basati su forme condivise di apprendere e fare, in cui si sviluppa il senso dell'intrapresa comune, in cui l'apprendimento reciproco è una caratteristica normale delle relazioni interpersonali[550] ma in cui si possono anche scorgere all'opera processi di continua ri-creazione per via riflessiva del *sensemaking* organizzativo. Questo tipo di processi possono essere meglio compresi in termini di *organizing reflection* quando di essi venga colta anche una dimensione 'critica' collegata ai modi con cui i membri delle comunità "condividono, elaborano e ricombinano le loro mappe causali rispetto a ciò che di solito viene dato per scontato sul piano sociale e politico[551]".

9.3.5 Riflessività e dimensione soggettiva

Un ulteriore criterio essenziale di cui tenere conto per l'implementazione delle pratiche riflessive ha a che fare gli aspetti di 'soggettività' che esse implicano[552]. Si può parlare di riflessività in senso proprio e non solo di apprendimento o di *learning by doing* quando viene implicata la dimensione soggettiva non solo a livello cognitivo ma anche a livello personale, se non anche emozionale. Da diverse parti cominicia ad essere riconosciuta la necessità di colmare il vuoto che il predominio del cognitivismo ha creato nelle teorie dell'apprendimento e dall'accettazione delle idee per cui la riflessione è un'attività cognitiva e che il binomio

547 Reynolds, M. e Vince, R. "Organizing reflection: an introduction" in M. Reynolds and R. Vince (a cura di) (2004), *Organizing Reflection*, Burlington, Ashgate.

548 Nicolini, D. et al., *op. cit*.

549 Welsh, M.A. e Dehler, G.E., "P(l)aying attention: Communities of practice and organized reflection", in M. Reynolds and R. Vince (a cura di), *op. cit*.

550 Wenger, E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, *op. cit*.

551 Welsh, M.A. e Dehler, G.E., *op. cit.*, p. 16.

552 La questione della dimensione soggettiva delle pratiche riflessive ha un gran numero di punti di contatto con gli approcci presentati in questo volume. Cfr., in particolare il discorso sull'"interità" di M. Bruscaglioni e soprattutto il complesso modello di consulenza psico-socio-analitica al formatore sviluppato da G. Varchetta che rappresenta, nei suoi termini specifici, uno sforzo sostanziale sul piano delle prospettive di implementazione.

cognizione e razionalità va considerato su un piano esterno, o superiore, a quello delle emozioni[553]. Da questo punto di vista la 'emozionalizzazione' della riflessione è intesa come presupposto necessario di interventi 'terapeutici' sulla riflessione stessa.

Ma l'argomento è in realtà di natura molto più complessa[554]: dare il giusto spazio alla dimensione latu sensu soggettiva della riflessività significa, nella gestione delle metodologie riflessive, agire su fondamentali fenomeni di auto-riconoscimento, impegno e spinta alla realizzazione. La promozione della riflessività può infatti aiutare le persone a sentirsi situate nei propri contesti ma anche ad accrescere la confidenza con le proprie capacità di porsi come attori dotati di autonomia. Ciò implica impegno su un duplice asse: un asse 'sincronico' (in relazione a obiettivi e assunti pre-stabiliti) e su un asse 'diacronico', considerando che le azioni sono connesse tra loro nella temporalità, con effetti sul divenire degli attori all'interno dei propri contesti e dell'emergere di scarti inattesi tra obiettivi e assunti iniziali da un lato e manifestarsi di effetti inattesi dell'azione all'altro. Questa doppia natura della riflessività può essere espressa attraverso l'opposizione tra *reflectivity* (di natura sincronica) e *reflexivity* (di natura diacronica)[555]. I due termini, spesso usati come sinonimi, veicolano non solo diversi assunti ontologici ma anche diverse pratiche sociali. La *reflection* è infatti legata all'idea di uno specchio che riflette una realtà oggettiva, semplicemente *out there*.

Anche il professionista di Schön è criticato, in questa prospettiva, in quanto sembra operare all'interno di una epistemologia che comporta un certo grado di ridu-

553 Swan, E. e Bailey, A., "Thinking with feeling. The emotion of reflection", in M. Reynolds and R. Vince, (a cura di), *Organizing Reflection*, *op. cit*.

554 A questo riguardo alcune idee seminali sono state prodotte da Michael Polany (1962-1965) in termini di "conoscenza personale" e "passione intellettuale". Il coinvolgimento emotivo in attività scientifiche - e, per estensione del pensiero di Polany, in differenti tipi di attività organizzative a livello di competenze medio-alte - non può essere equiparato a un mero sottoprodotto psicologico. Questo coinvolgimento ha una funzione 'logica' nello sviluppo dell'attività e nella ricerca di un continuo auto-sviluppo. Più in generale il rapporto con la dimensione emozionale non è per niente sconosciuto negli studi organizzativi. Ad esempio Weick ha sottolineato la funzione cruciale dei legami emozionali in situazioni devono essere tenuti sotto controllo eventi distruttivi attraverso conoscenza condivisa e comprensione. Nonaka e Takeuchi hanno teorizzato la "conoscenza tacita" come intrinsecamente radicata sia nell'azione e nell'esperienza degli individui sia in ideali, valori e anche emozioni. Gherardi ha enfatizzato la funzione dell'emozionalità e dell'estetica nel *learning-in-organizing*. Wenger ha definito il collante che tiene insieme le nuove forme di comunità di pratica in termini di "passione" per la conoscenza e la soluzione di problemi. Anche la *learning organization* di Senge ha molti gradi di parentela con l'intelligenza emotiva di Goleman nella vita quotidiana di lavoro.

555 Questa opposizione è presente in recenti approcci "critici" e "post-moderni". Cfr., in particolare: Cunliffe, A.L. (2002), "Reflexive Dialogical Practice in Management Learning", *Management Learning*, 33,1; Cunliffe, A.L. e Jun, J.S. (2002), *Reflectivity as intellectual and social practice*, paper for the Public Administration Theory Network; Cunliffe, A.L. e Easterby-Smith, M. (2004), "From Reflection to Practical Reflexivity: Experiential Learning as Lived Experience" in M. Reynolds M. and R. Vince (a cura di), *op. cit*.

zionismo: una sorta di oggetto tra altri oggetti dei quali ricerca una logica, un ordine, forme riconoscibili. In questo modo la *reflection* - e anche la *self-reflection* - viene presentata come un processo scorporante, in quanto chi pensa sta separando il proprio sé dal momento dell'esistenza. La vera pratica riflessiva (*reflexive*) si distingue dalla *reflection* in quanto esplora e interroga i modi in cui gli attori contribuiscono alla costruzione delle realtà sociali e organizzative, si relazionano con gli altri e costruiscono i propri modi di essere nel mondo. L'opposizione tra i due tipi di riflessività tende quindi a enfatizzare la *self-reflexivity* come qualcosa che interroga le stesse basi del pensare, le regole date per scontate e i modi in cui vengono pensate le pratiche e le relazioni con gli altri.

Quest'idea di auto-riflessività è legata a 'un processo interno con cui esaminiamo noi stessi, inclusi i nostri valori, nell'esercizio della coscienza critica' ….“un processo che dipende dall'idea di un sé che si trasforma, che emerge e cambia continuamente in quanto interagiamo con gli altri, l'ambiente e la sfera pubblica”[556]. Nel campo della formazione professionale tutto ciò sottolinea la necessità - come già richiamato - di promuovere atteggiamenti di 'ricerca' in coloro che possono porsi come professionisti riflessivi della formazione, su più livelli: il livello del Sé (prima persona), il livello della intersoggettività (seconda persona) e quello della società (terza persona)[557]. Da questo punto di vista, attraverso le pratiche riflessive precedentemente indicate possono essere stimolati modi di riflessività in 'prima persona' che tendono ad accrescere la consapevolezza sull'azione e sui suoi effetti.

Tali modi sono peraltro strettamente legati sia con modi in 'seconda persona', basati sull'indagine e sul confronto continuo con gli altri direttamente implicati nell'azione sia con modi 'in terza persona' che tendono a trasformare le pratiche in 'eventi politici' che riguardano più vaste comunità nelle quali non ci si può conoscere di persona ma si possono condividere idee ed obiettivi.

556 Cunliffe, A.L. (2002), *Organizing Reflection, op. cit*.

557 Questa visione su tre livelli è mutuata da Reason, P. e Bradbury, H. (2001) *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Thousand Oaks: Sage Publications. Cfr., in particolare, “Introduction”, xxvi.

9.4 CONSIDERAZIONI FINALI

In questo capitolo è stata presentata una rassegna di approcci pratici e teorici allo sviluppo della riflessività dei professionisti della formazione professionale. La rassegna ha riguardato diversi tipi di metodi finalizzati a elicitare e facilitare le pratiche riflessive di questi professionisti a diversi livelli: da metodi altamente individualizzati che possono rafforzare l'auto-consapevolezza delle proprie modalità di azione, conoscenza e apprendimento (come è, ad esempio, il caso della scrittura di diari e resoconti autobiografici) fino a metodi altamente socializzanti (come l'*action research* e l'*action learning*) nei quali possono essere coinvolti gruppi e comunità su scala intra- e anche inter-organizzativa. Una via di mezzo particolarmente significativa è stata individuata nei metodi che prevedono l'analisi in piccolo gruppo di storie e 'incidenti critici'.

L'efficacia di questi metodi è ovviamente correlata alle modalità e motivazioni della loro implementazione. Essi richiedono infatti un'attenta considerazione delle reali condizioni di lavoro e apprendimento dei partecipanti e possono essere applicati solo a partire dal fatto che i partecipanti stessi realizzino un'effettiva pre-comprensione delle finalità delle pratiche riflessive e delle modalità di impegno e interazione, nella prospettiva del 'professionista riflessivo' che ne condizionano il successo. In altri termini, questi metodi non possono essere implementati in logiche tradizionali, di tipo *top-down*, finalizzate alla valutazione e al controllo, mentre, al contrario, sono particolarmente coerenti con tendenze allo sviluppo *bottom-up*. Alcuni aspetti teorici consentono di approfondire questo tipo di prospettiva. La riflessività può, in primo luogo, essere vista come strettamente legata alla dimensione 'emergente' dell'apprendimento non-formale e dello sviluppo delle competenze.

Riflessività, da questo punto di vista, significa attenzione non agli aspetti più evidenti e facilmente descrivibili dell'esperienza di lavoro ma a fenomeni che si verificano in forme non pianificate, a fronte di eventi e situazioni nel comune flusso dell'azione. In secondo luogo la riflessività si innesca con l'attivazione di una dimensione 'narrativa' che consenta agli attori di meglio comprendere i nessi tra azioni e situazioni usualmente dati per scontati. Nella dimensione del racconto possono infatti emergere, anche in forma critica, le conseguenze del perdurare di determinati 'modelli mentali' e il ruolo delle metafore consolidate nel dare forma non solo alle routine che assicurano il funzionamento delle attività ma anche alle difese organizzative che tendono a irrigidire le routine stesse e a renderle progressivamente disfunzionali. Nelle analisi di tipo narrativo possono quindi prendere corpo anche nuovi orientamenti, basati su diverse metafore e comunque sulla presa di distanza da parte dei soggetti narranti rispetto agli oggetti delle narrazioni stesse.

Il focus sulle dimensioni 'emergenti' e 'narrative' deve peraltro integrarsi con quello sulle forme 'collettive' e 'personali' della riflessività. Da un lato va riconosciuto fino in

fondo il ruolo della riflessione 'che organizza' (*organising reflection*) ovvero che scaturisce dalle dinamiche dell'organizzare. I tratti socio-organizzativi della riflessività (in particolare a livello di gruppi e di comunità di pratica) sono molto potenti nel dare forma alle realtà con cui gli attori si confrontano. Queste dovrebbero essere non date per scontate ma riconosciute come analiticamente decostruibili. Dall'altro lato, in termini di individualità, andrebbe pienamente riconosciuta la specificità di pattern di conoscenza del mondo e interazione sociale che non sono solo di natura cognitiva ma che sono continuamente influenzati da emozioni e desideri individuali.

Da quest'ultimo punto di vista il 'professionista riflessivo' dovrebbe essere aiutato a prendere criticamente in considerazione il lato non razionale della cognizione, e quindi anche i rischi permanenti di delusione intrinseci in ogni comprendere/agire in una sfera sociale. Un ruolo importante a questo riguardo può essere giocato dagli esercizi riflessivi che tendono ad analizzare le differenze tra posizioni 'in prima persona' (cosa voglio, sento, desidero, etc..), 'in seconda persona' (cosa mi aspetto da te, cosa possiamo fare insieme) e 'in terza persona' (che valore può essere annesso al nostro agire, qual è il significato di una certa azione per la polis cui l'azione stessa è diretta). Sulla base di questo tipo di assunti, intraprendere iniziative basati sull'applicazione di 'pratiche riflessive' nei contesti della formazione professionale dovrebbe venire incontro a obiettivi rilevanti a livello sia organizzativo sia individuale.

In termini organizzativi potrebbe essere altamente coerente con la prospettiva di applicare la metafora della *learning organisation* anche a organizzazioni dedicate alla formazione professionale, valorizzando gli strumenti di autonomia che possono innalzare la qualità e l'innovazione continua del prodotto[558]. In termini più prossimi alla dimensione individuale e di piccolo gruppo o comunità l'introduzione delle metodologie discusse in questo capitolo potrebbe contribuire allo sviluppo di 'professionisti riflessivi della formazione' in forme che ne assecondino i desideri di crescita e di auto-riconoscimento, secondo una tendenza che è comune a un ampio range di professioni nell'economia dell'apprendimento. L'ipotesi più rivolta all'operatività è quella di avviare progetti di ricerca e sviluppo a supporto di nuovi orientamenti nel campo della formazione professionale.

Diversi soggetti (*policy makers*, parti sociali, attori del sistema della ricerca e, ovviamente, singoli formatori o gruppi di formatori aperti a nuove forme di sviluppo professionale) dovrebbero guardare con favore a questi progetti in una prospettiva rivolta non alla standardizzazione delle abilità ma allo sviluppo di pratiche che richiedono impegno e partecipazione consapevole.

558 Boreham, N. (2006) "The Knowledge Economy, Work Process Knowledge and the Learning Citizen - central but vulnerable", in M. Kuhn, M. Tomassini e P. Simons (a cura di), *Towards a Knowledge Based Economy?,* Peter Lang, New York, pp. 129-147.

BIBLIOGRAFIA

Alberici A. (a cura di) (2001), *La parola al soggetto. Le metodologie qualitative nella ricerca e nella didattica universitaria*, Guerini, Milano.

Alberici A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano.

Boreham, N. (2006) "The Knowledge Economy, Work Process Knowledge and the Learning Citizen - central but vulnerable", in M. Kuhn, M. Tomassini e P. Simons (a cura), *Towards a Knowledge Based Economy?,* Peter Lang, New York.

Bruner J. (1986), *Actual minds, possible worlds*, ed. it. (1988), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari. Bruner J. (1990), *Acts of meaning,* ed. it. (1992), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.

Cecchinato F. e Nicolini D. (a cura di) (2005), *Lo sviluppo manageriale centrato sull'azione. Gli strumenti dell'Action Learning*, Sole 24 Ore, Milano.

Chambers P., Bhosekar K., Clarke B., Fowler K. (2003), "Narratives, meaning-making and reflective practice in adult education: a UK framwwork", paper non pubblicato.

Chambers P. (2001), "Narrative and reflective practice: recording and understanding experience", paper non pubblicato.

Cunliffe A.L. e Easterby-Smith M., "From Reflection to Practical Reflexivity: Experiential Learning as ived Experience", in M. Reynolds M. e R. Vince (eds), (2004), *Organizing Reflection*, Ashgate, Burlington.

Cunliffe A.L. (2002), "Reflexive Dialogical Practice in Management Learning", *Management Learning*, 33,1.

Cunliffe A.L. e Jun J.S. (2002), *Reflectivity as intellectual and social practice*, paper for the Public Administration Theory Network.

Cunliffe A.L. e Easterby-Smith M. (2004), "From Reflection to Practical Reflexivity: Experiential Learning as Lived Experience" in M. Reynolds M. and R. Vince (a cura di), *Organizing Reflection*, Burlington, Ashgate.

Czarniawska B. (1997), *Narrating the Organisation. Dramas of Institutional Identity*, ed. it (2000) *Narrare l'organizzazione. La costruzione dell'identità istituzionale*, Comunità, Torino.

Demetrio D. (2003), *Scritture erranti*, Edup, Roma.

Dick B. (1997), *Action learning and action research*, documento web.

Eraut M. (2000), "Non-formal learning and tacit knowledge in professional work", *British Journal of Educational Psychology*, 70; Eraut, M., "Development of knowledge and skills at work", in Coffield F. (a cura di) (2000), *Differing Visions of a Learning Society*, The Policy Press, Bristol.

Franz H.W., Sarcina S., Tomassini M. (a cura di) (2006), *Capitale sociale e processi di apprendimento nei distretti industriali. Materiali da una ricerca europea*, Tiellemedia, Roma.

GABRIEL Y. (1999), “The unmanaged organisation: stories, fantasies and subjectivity”, *Organisation Studies*, 16, 3, citato in C. CORTESE (2004), *L’organizzazione si racconta. Perché occuparsi di cose che effettivamente sono “tutte storie”*, Guerini, Milano.
GIDDENS A. (1991), *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Polity, London.
GREENWOOD D. e LEVIN M. (1998), *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*, Thousand Oaks, Sage.
HAAS P.M. (1992) “Introduction: Epistemic Communities and international policy coordination”, *International Organization* 46, 1; HAKANSON, L. (2003), “Epistemic communities and cluster dynamics: on the role of knowledge in industrial districts”, *paper for the Druid Summer Conference 2003,* web document.
JOHNSON-LAIRD P.N. (1983), *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness*, Harvard University Press, Cambridge.
LAKOFF G. e JOHNSON M. (2003), *Metaphors We Live By*, The University of Chicago Press, Chicago.
KOLB D.A. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall Inc., New Jersey.
MARQUARDT M.J. (1999), *Action Learning in Action. Transforming Problems and People for World-Class Organisational Learning*, Davies - Black Publishing, Palo Alto.
MARSICK V.J. e O’NEIL J. (1999), “The Many Faces of Action Learning”, *Management Learning*, 30, 2.
NICOLINI D., SHER M., CHILDERSTONE S., GORLI M. (2004), “In search of the “structure that reflects”: promoting organizational reflection in a UK Health Authority”, in M. REYNOLDS and R. VINCE (eds.) (2004), *Organizing Reflection*, Ashgate, Burlington.
O’NEIL J. e MARSICK V.J. “Becoming Critically Reflective through Action Reflection Learning TM.” *New Directions for Adult and Continuing Education*, 63.
PEDLER M. (a cura di) (1991), *Action Learning in Practice*, 2nd Edition, Aldershot, UK., Gower.
POLANY M. (1962), *The Tacit Dimension*, Routledge & Kegan Paul, London.
POLANY, M. (1964), *Personal Knowledge*, Routledge & Kegan Paul, London.
RAELIN J. (1999), *Work-based Learning. The New Frontier of Management Development*, Prentice Hall, Upper Saddle River.
REASON P. e BRADBURY H. (2001) *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
REYNOLDS M. e VINCE R. “Organizing reflection: an introduction” in M. REYNOLDS and R. VINCE (a cura di) (2004), *Organizing Reflection*, Burlington, Ashgate.
REVANS R.W. (1979), “The Nature of Action Learning”, in *Management Education and Development*, 10, 1.
REVANS R.W. (1980), *Action Learning*, Blond & Briggs, London.

Revans R.W. (1982), *The Origins and Growth of Action Learning*, Chartwell Bratt Ltd, Bromley, UK; Revans R.W. (1988), *ABC of Action Learning*, Lemos & Crane, London.

Ricoeur P. (2004), *Parcours de la reconnaissance*, ed. it. (2005), *Percorsi del riconoscimento*, Cortina, Milano.

Ricoeur P. (1993), *Soi-meme comme un autre* ed. it. *Sé come un altro*, Jaka Book, Milano.

Schön D.A. (1993), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.

Schön D.A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching and Learning in The Profession*, Jossey-Bass., San Francisco.

Stroobants H. e Leysen H. (2004), "Critical friends for comfort and growth", paper for the ETEN Conference.

Swan E. e Bailey A., "Thinking with feeling. The emotion of reflection", in M. Reynolds and R. Vince (a cura di), *Organizing Reflection*, Burlington, Ashgate.

Talamo A. e Roma F. (a cura di) (2007), *La pluralità inevitabile: le identità in gioco nella vita quotidiana*, Apogeo, Milano.

Tomassini M. (2006), "La riflessività tra apprendimento, competenze e contesto: una ricognizione", in *Sviluppo & Organizzazione*, 215.

Tomassini M., "L'identità nei sistemi di lavoro e organizzazione: una prospettiva tardo-moderna", in A. Talamo e F. Roma (a cura di) (2007), *La pluralità inevitabile: le identità in gioco nella vita quotidiana*, Apogeo, Milano.

Tomassini M., "Knowledge, learning and competencies in organisations. Lessons from projects under EU 4th and 5th Framework Programmes", in M. Khun, R-J Simons, M.Tomassini, (2006), *Towards a Knowledge Based Economy? Knowledge and Learning in European Educational Research*, Peter Lang, New York-Berlin.

Tomassini M., "I sistemi educativi e formativi nella *learning economy*: presupposti e ipotesi per lo sviluppo di metodologie basate sulla riflessività", in C. Montedoro (a cura di) (2002), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Franco Angeli, Milano.

Tomassini M. (a cura di) (2006), *Organizzazione, apprendimento, competenze. Indagine sulle competenze nelle imprese industriali e di servizi in Italia*, I libri del Fondo Sociale Europeo, Rubettino, Roma.

Tripp D. (1993), *Critical Incidents in Teaching. Developing Professional Judgment,* Routledge & Falmer, London.

Welsh M.A. e Dehler, G.E., "P(l)aying attention: Communities of practice and organized reflection", in M. Reynolds and R. Vince (a cura di), *Organizing Reflection,* Burlington, Ashgate.

Wenger E., Mc. Dermott, R., Snyder, W.M. (2002), *Cultivating Communities Of Practice*, Harvard Business School Press., Boston.

Wenger E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Oxford university Press, Oxford.

Collana editoriale *I libri del Fondo sociale europeo*

1. *I termini della formazione. Il controllo terminologico come strumento per la ricerca*, ottobre 2002
2. *Compendio normativo del FSE. Manuale 2000-2006*, 1ª edizione dicembre 2002, 2ª edizione aggiornata dicembre 2003
3. *Compendio normativo del FSE. Guida operativa*, 1ª edizione ed. dicembre 2002, 2ª edizione aggiornata dicembre 2003
4. *Il FSE nel web. Analisi della comunicazione attraverso Internet*, dicembre 2002
5. *Informazione e pubblicità del FSE: dall'analisi dei piani di comunicazione ad una proposta di indicatori per il monitoraggio e la valutazione*, luglio 2003
6. *Politiche regionali per la formazione permanente. Primo rapporto nazionale*, luglio 2003
7. *Sviluppo del territorio nella new e net economy*, luglio 2003
8. *Le campagne di informazione pubblica: un'esperienza nazionale sulla formazione e le politiche attive del lavoro*, settembre 2003
9. *L'attuazione dell'obbligo formativo. Terzo rapporto di monitoraggio*, settembre 2003
10. *Manuale per il tutor dell'obbligo formativo. Manuale operativo e percorsi di formazione*, settembre 2003
11. *Secondo rapporto sull'offerta di formazione professionale in Italia. Anno formativo 2000-2001*, settembre 2003
12. *Fondo sociale europeo: strategie europee e mainstreaming per lo sviluppo dell'occupazione*, ottobre 2003
13. *Il Centro di Documentazione: gestione e diffusione dell'informazione*, ottobre 2003
14. *I contenuti per l'apprendistato*, ottobre 2003
15. *Formazione continua e politiche di sostegno per le micro-imprese*, dicembre 2003
16. *L'apprendimento organizzativo e la formazione continua on the job*, dicembre 2003
17. *L'offerta di formazione permanente in Italia. Primo rapporto nazionale*, dicembre 2003
18. *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso. Primo rapporto nazionale sulla domanda*, dicembre 2003
19. *La qualità dell'e-learning nella formazione continua*, dicembre 2003
20. *Linee guida per la valutazione del software didattico nell'e-learning*, dicembre 2003
21. *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, marzo 2004
22. *Il monitoraggio e la valutazione dei Piani di comunicazione regionali: prima fase applicativa del modello di indicatori*, aprile 2004
23. *La comunicazione nelle azioni di sistema e nel mainstreaming per la società dell'informazione: un modello di analisi e valutazione*, aprile 2004

I *file pdf* dei volumi della collana sono disponibili nella sezione *Europalavoro* del sito del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale (area "Prodotti editoriali", *http://www.lavoro.gov.it/Lavoro/Europalavoro/SezioneEuropaLavoro/DGPOF/ProdottiEditoriali/CollaneEditoriali/LibriFSE/).*

24 *La formazione continua nella contrattazione collettiva*, maggio 2004

25 *Definizione di un modello di valutazione ex-ante della qualità degli interventi fad/e-learning cofinanziati dal FSE* (volume + cd rom), maggio 2004

26 *Appunti sull'impresa sociale*, maggio 2004

27 *Adult education - Supply, demand and lifelong learning policies. Synthesis report*, maggio 2004

28 *Formazione continua e grandi imprese* (volume + cd rom), maggio 2004

29 *Guida al mentoring. Istruzioni per l'uso*, giugno 2004

30 *Gli appalti pubblici di servizi e il FSE. Guida operativa*, giugno 2004

31 *La filiera IFTS: tra sperimentazione e sistema. Terzo rapporto nazionale di monitoraggio e valutazione dei percorsi IFTS*, giugno 2004

32 *Una lente sull'apprendistato: i protagonisti ed i processi della formazione*, giugno 2004

33 *Tecnici al lavoro. Secondo rapporto nazionale sugli esiti formativi ed occupazionali dei corsi IFTS*, giugno 2004

34 *Approcci gestionali e soluzioni organizzative nei servizi per l'impiego*, giugno 2004

35 *Indagine campionaria sul funzionamento dei centri per l'impiego*, giugno 2004

36 *Indirizzi operativi per l'attuazione delle linee guida V.I.S.P.O. Indicazioni per il Fondo sociale europeo*, luglio 2004

37 *L'attuazione dell'obbligo formativo. Quarto rapporto di monitoraggio*, luglio 2004

38 *Terzo rapporto sull'offerta di formazione professionale in Italia*, settembre 2004

39 *Accreditamento delle sedi orientative* (8 volumi in cofanetto), settembre 2004

40 *Trasferimento di buone pratiche: analisi dell'attuazione*, ottobre 2004

41 *Trasferimento di buone pratiche: schede di sintesi*, ottobre 2004

42 *Guida al mentoring in carcere*, novembre 2004

43 *Applicazione del modello di valutazione della qualità dei sistemi. Prima sperimentazione nell'area Obiettivo 3*, novembre 2004

44 *Certificazione delle competenze e life long learning. Scenari e cambiamenti in Italia ed in Europa*, dicembre 2004

45 *Fondo sociale europeo: politiche dell'occupazione*, dicembre 2004

46 *Le campagne di informazione e comunicazione della pubblica amministrazione*, dicembre 2004

47 *Le azioni di sistema nazionali: tra conoscenza, qualificazione e innovazione* (volume + cd rom), gennaio 2005

48 *L'analisi dei fabbisogni nella programmazione FSE 2000-2006: stato di attuazione al termine del primo triennio*, gennaio 2005

49 *I profili professionali nei servizi per l'impiego in Italia ed in Europa*, gennaio 2005

50 *Le strategie di sviluppo delle risorse umane del Centro-nord. Un'analisi dei bandi di gara ed avvisi pubblici in obiettivo 3 2000-2003*, gennaio 2005

51 *La rete, i confini, le prospettive. Rapporto apprendistato 2004*, febbraio 2005

52 *La spesa per la formazione professionale in Italia*, febbraio 2005

53 *La riprogrammazione del Fondo sociale europeo nel nuovo orizzonte comunitario* (volume + cd rom), marzo 2005

54 *Informare per scegliere. Strumenti e documentazione a supporto dell'orientamento al lavoro e alle professioni*, aprile 2005

55 *Conciliazione tra vita lavorativa e vita familiare. Integrazione delle politiche a problemi di valutazione*, aprile 2005

56 *Modelli e servizi per la qualificazione dei giovani. V rapporto di monitoraggio dell'obbligo formativo*, maggio 2005

57 *La simulazione nella formazione a distanza: modelli di apprendimento nella Knowledge society* (volume + cd rom), giugno 2005

58 *La domanda di lavoro qualificato. Le inserzioni a "modulo" nel 2003*, giugno 2005

59 *La formazione continua nelle piccole e medie imprese del Veneto. Atteggiamenti, comportamenti, ruolo del territorio*, settembre 2005

60 *La moltiplicazione del tutor. Fra funzione diffusa e nuovi ruoli professionali*, settembre 2005

61 *Quarto rapporto sull'offerta di formazione professionale in Italia. Anno formativo 2002-2003*, settembre 2005

62 *La Ricerca di lavoro. Patrimonio formativo, caratteristiche premianti, attitudini e propensioni dell'offerta di lavoro in Italia*, settembre 2005

63 *I formatori della formazione professionale. Come (e perché) cambia una professione*, ottobre 2005

64 *I sistemi regionali di certificazione: monografie*, ottobre 2005

65 *Il Fondo Sociale Europeo nella programmazione 2000-2006: risultati e prospettive. Atti dell'Incontro Annuale QCS Ob3. Roma, 31 gennaio-1 febbraio 2005*, ottobre 2005

66 *Trasferimento di buone pratiche: case study. Terzo volume*, ottobre 2005

67 *Applicazione del modello di valutazione della qualità dei sistemi formativi in obiettivo 1. Seconda sperimentazione in ambito regionale*, novembre 2005

68 *L'accompagnamento per contrastare la dispersione universitaria. Mentoring e tutoring a sostegno degli studenti*, novembre 2005

69 *Analisi dei meccanismi di governance nell'ambito della programmazione regionale FSE 2000-2006*, dicembre 2005

70 *La valutazione degli interventi del Fondo sociale europeo 2000-2006 a sostegno dell'occupazione. Indagini placement Obiettivo 3*, gennaio 2006

71 *Aspettative e comportamenti di individui e aziende in tema di invecchiamento della popolazione e della forza lavoro. I risultatidi due indagini*, febbraio 2006

72 *La domanda di lavoro qualificato: le inserzioni "a modulo" nel 2004*, febbraio 2006

73 *Insegnare agli adulti: una professione in formazione*, marzo 2006

74 *Il governo locale dell'obbligo formativo. Indagine sulle attività svolte dalle Province per la costruzione del sistema di obbligo formativo*, marzo 2006

75 *Dipendenze e Mentoring. Prevenzione del disagio giovanile e sostegno alla famiglia*, maggio 2006

76 *Guida all'Autovalutazione per le strutture scolastiche e formative. Versione italiana della Guida preparata dal Technical Working Group on Quality con il supporto del Cedefop*, giugno 2006

77 *Modelli e metodologie per la formazione continua nelle Azioni di Sistema. I progetti degli Avvisi 6 e 9 del 2001 del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali*, giugno 2006

78 *Esiti dell'applicazione della politica delle pari opportunità e del mainstreaming di genere negli interventi di FSE. Le azioni rivolte alle persone e le azioni rivolte all'accompagnamento lette secondo il genere*, giugno 2006

79 *La transizione dall'apprendistato agli apprendistati. Monitoraggio 2004-2005*, giugno 2006

80 *Plus Partecipation Labour Unemployment Survey. Indagine campionaria nazionale sulle caratteristiche e le aspettative degli individui sul lavoro*, luglio 2006

81 *Valutazione finale del Quadro comunitario di sostegno dell'Obiettivo 3 2000-2006. The 2000-2006 Objective 3 Community Support Framework Final Evaluation. Executive Summary*, luglio 2006

82 *La comunicazione per l'Europa: politiche, prodotti e strumenti*, luglio 2006

83 *Le Azioni Innovative del FSE in Italia 2000-2006. Sostegno alla diffusione e al trasferimento dell'innovazione. Complementarità tra il FSE e le Azioni Innovative (ex art. 6 FSE)*, novembre 2006

84 *Organizzazione Apprendimento Competenze. Indagine sulle competenze nelle imprese industriali e di servizi in Italia*, dicembre 2006

85 *L'offerta regionale di formazione permanente. Rilevazione delle attività cofinanziate dal Fondo Sociale Europeo*, febbraio 2007

86 *La valutazione di efficacia delle azioni di sistema nazionali: le ricadute sui sistemi regionali del Centro Nord Italia*, marzo 2007

87 *Il Glossario e-learning per gli operatori del sistema formativo integrato. Uno strumento per l'apprendimento in rete*, marzo 2007

88 *Verso il successo formativo. Sesto rapporto di monitoraggio dell'obbligo formativo*, aprile 2007

89 *xformare.it Sistema Permanente di Formazione on line. Catalogo dei percorsi di formazione continua per gli operatori del Sistema Formativo Integrato. Verso un quadro europeo delle qualificazioni*, aprile 2007

90 *Impiego delle risorse finanziarie in chiave di genere nelle politiche cofinanziate dal FSE. Le province di Genova, Modena e Siena*, settembre 2007

91 *I Fondi strutturali nel web: metodi d'uso e valutazione*, settembre 2007

92 *Esiste un differenziale retributivo di genere in Italia? Il lavoro femminile tra discriminazioni e diritto alla parità di trattamento*, settembre 2007

93 *La riflessività nella formazione: pratiche e strumenti*, settembre 2007

94 *La domanda di lavoro qualificato in Italia. Le inserzioni a modulo nel 2005*, settembre 2007

95 *Gli organismi per le politiche di genere. Compiti, strumenti, risultati nella programmazione del FSE: una ricerca valutativa*, settembre 2007

96 *L'apprendistato fra regolamentazioni regionali e discipline contrattuali. Monitoraggio sul 2005-06*, settembre 2007

97 *La qualità nei servizi di orientamento e inserimento lavorativo nei Centri per l'Impiego: Linee guida e Carta dei Servizi*, ottobre 2007

98 *Analisi della progettazione integrata. Elementi della programmazione 2000/2006 e prospettive della nuova programmazione 2007/2013*, ottobre 2007

99 *L'Atlante dei Sistemi del lavoro: attori e territori a confronto. I risultati del SIST Il mercato del lavoro attraverso una lettura cartografica*, ottobre 2007

100 *Procedure per la gestione della qualità dei servizi di orientamento e inserimento lavorativo nei Centri per l'Impiego. Manuale operativo*, ottobre 2007

101 *I modelli di qualità nel sistema di formazione professionale italiano*, ottobre 2007

102 *Sviluppo, Lavoro e Formazione. L'integrazione delle politiche. Atti del Seminario "Sistemi produttivi locali e politiche della formazione e del lavoro"*, novembre 2007

103 *I volontari-mentori dei soggetti in esecuzione penale e le buone prassi nei partenariati locali*, novembre 2007

104 *Guida ai gruppi di auto-aiuto per il sostegno dei soggetti tossicodipendenti e delle famiglie*, novembre 2007

105 *Gli esiti occupazionali dell'alta formazione nel Mezzogiorno. Indagine placement sugli interventi cofinanziati dal FSE nell'ambito del PON Ricerca 2000-2006*, dicembre 2007

106 *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, dicembre 2007

I libri del Fse

Il volume riporta i risultati di un'attività di studi e ricerche condotta da un gruppo di esperti, raccolti intorno all'Area Risorse Strutturali e Umane dei Sistemi Formativi Isfol, sui modelli riflessivi della formazione, vale a dire su modelli formativi caratterizzati dalla capacità di riflettere sui propri strumenti al fine di riadattarli alle mutevoli condizioni della società contemporanea. Lo studio delle pratiche riflessive viene condotto in relazione ad alcuni domini essenziali della formazione nella *knowledge society*; l'*e-learning*, le comunità di pratica, l'apprendimento di competenze strategiche, la narrazione, l'autobiografia, la formazione *empowerment*.

In linea con gli obiettivi di ricerca teorica ed applicata dell'Isfol, le tematiche relative all'innovazione dei modelli formativi vengono poste all'interno del quadro istituzionale europeo volto ad affermare le politiche attive del lavoro ed i principi dell'apprendimento permanente; l'investimento nella conoscenza, nell'istruzione, nella ricerca e nell'innovazione soprattutto tecnologica.

ISSN 1590-0002